

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJETO

**O B-LEARNING E A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO
PROFISSIONAL: CONCEÇÃO, DESENVOLVIMENTO,
APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM RED**

César Miguel Jorge Moreira

Mestrado em Educação

Especialidade em Educação e Tecnologias Digitais

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJETO

**O B-LEARNING E A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO
PROFISSIONAL: CONCEÇÃO, DESENVOLVIMENTO,
APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM RED**

César Miguel Jorge Moreira

Trabalho de Projeto orientado pela
Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda

Mestrado em Educação
Especialidade em Educação e Tecnologias Digitais

2015

Agradecimentos

Expresso o meu reconhecido agradecimento à professora doutora Guilhermina Lobato Miranda, a minha mentora e orientadora neste projeto. Obrigado pela paciência e partilha de conhecimentos sem os quais seria extremamente difícil terminar este trabalho.

Muito obrigado à Escola Técnica e Profissional de Mafra por permitir reunir as condições necessárias para a realização dos objetivos que tinha delineado e à turma do 3.º TGEI (triénio 2010-2014) por aceitar embarcar neste desafio comigo. Não foi fácil, mas tudo chegou a bom porto.

O meu agradecimento estende-se também a quatro outras pessoas que, de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse concretizado: Denise Tomás e Nuno Manuel Barrela, pela validação do *site*; Cléon Adónis, pelo apoio técnico que me deu; e Pedro Duarte, meu compadre, pela amizade com que se disponibilizou para a utilização dos seus servidores e na instalação do Moodle.

Quero também agradecer muito, MUITO aos meus pais e irmão. Obrigado, mãe! Obrigado, pai! Obrigado, mano! Sou o que sou graças a vós, à vossa educação, generosidade e companheirismo! Obrigado por nunca deixarem que faltasse o que quer que fosse ao longo de todos estes anos de crescimento enquanto pessoa e profissional.

Por último, à minha amiga, namorada, esposa e companheira de vida... obrigado pela compreensão das muitas e muitas horas em frente ao computador privando a família da minha companhia. Obrigado pela força que me deste para conseguir terminar tudo. Sem ti não o tinha conseguido! E à minha filhota, Alice, que entre um “pai, ajuda”

ou um “pai, vem aqui” teve de se contentar muitas vezes com um “agora não posso” ou “espera só um bocadinho” ao qual respondia com o mais maravilhoso dos sorrisos.

Amo-vos imensamente! São a minha vida!

Resumo

Nos dias que correm, educação e tecnologia são dois termos indissociáveis. São já imensos os estudos e dissertações que abordam estes dois temas e que estudam a forma como se complementam. Este trabalho de projeto tem como ponto de partida o trabalho realizado no ensino profissional, nomeadamente no ensino da língua estrangeira, com as novas tecnologias, o que levou à criação de um Recurso Educativo Digital (RED).

É certo que nem todas as escolas têm os equipamentos necessários para a realização de um trabalho contínuo com as novas tecnologias. É o caso do local onde leciono. Mas isso não impede que possamos, de alguma forma, contornar algumas das dificuldades apresentadas por essas condições. Foi o que se tentou fazer.

Este trabalho de projeto surge também como necessidade de analisar o ensino profissional e a motivação dos alunos em sala de aula. Poderão as TIC, o *b-learning* e uma implementação abrangente das novas tecnologias contribuir para uma maior motivação e um melhor rendimento dos alunos neste tipo de ensino? Quais as principais dificuldades para um professor? E para os alunos? São algumas das questões a que tentamos dar resposta.

Além da construção do RED e do trabalho com os alunos ao longo de todo um módulo, foram também realizados dois questionários para aferir respostas a determinadas situações, cuja análise será apresentada ao longo deste projeto.

Também a metodologia utilizada na criação do RED foi abordada, bem como os objetivos e a análise de expectativas perante resultados previstos e resultados obtidos.

No final, existem duas ideias principais a reter: 1) os alunos demonstraram entusiasmo e interesse por uma nova abordagem de ensino à qual não estavam habituados; 2) o interesse e o entusiasmo não refletiram a autodisciplina e a

determinação necessárias para a realização das tarefas propostas. Será necessário avaliar de novo o mesmo contexto educativo, quem sabe com turmas de diferentes anos e diferentes graus de ensino/cursos dentro do ensino profissional para se perceber até que ponto o sistema de *b-learning* poderia ser uma opção.

Palavras-chave: Aprendizagem de uma Língua Estrangeira; *B-learning*; Ensino Profissional; Recursos Educativos Digitais

Abstract

Nowadays, education and technology are already two inseparable terms. There are already lots of studies and dissertations related to these two topics which study how they might match. The starting point of this research project is the work prepared in professional education, particularly in foreign language teaching, with new technology, which led to the creation of a Digital Educational Resource (DER).

Admittedly, not all schools have the necessary tools for performing ongoing work with new technology. This is the case where I teach. But this does not preclude that we can somehow circumvent some of the difficulties presented by such conditions. That's what I tried to do.

This research project also arises as a need to analyze the vocational education and student motivation in the classroom. Can ICTs, b-learning and a comprehensive implementation of new technologies contribute to greater motivation and better performance of students in vocational education? What are the main difficulties for a teacher? And for the students?

Besides the construction of the DER and the work with students over an entire module, two questionnaires were also conducted to assess responses to certain situations, whose analysis will be presented throughout this project.

Also the methodology used in creating the DER was addressed as well as the objectives of the analysis results of expectations regarding the expected results and the obtained results.

At the end, there are two ideas to recall: 1) students showed enthusiasm and interest for a new teaching approach to which they were not used to; 2) that interest and that enthusiasm did not reflect the self-discipline and determination which are necessary

to the making of the proposed tasks. It will be necessary to evaluate the same educational context, with different classes, of different levels of education/courses within the vocational education to understand the extent to which the b-learning system could be an option.

Keywords: B-learning; Learning Objects; Learning of a Second Language; Professional Education

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
Introdução	9
Questões e Objetivos do Estudo	10
Objetivos Específicos	12
Estrutura do Trabalho de Projeto	13
CAPÍTULO 1	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
A Tecnologia e o Ensino	15
Teorias da Aprendizagem.....	17
O Ensino Profissional em Portugal.....	23
O Perfil do Professor do Ensino Profissional	24
O Panorama do Ensino da Língua Estrangeira em Portugal Num Contexto de Globalização	28
A Escolha do Inglês Como Língua Estrangeira.....	29
O Programa do Inglês no Ensino Profissional.....	31
As TIC e o Ensino da Língua Estrangeira	33
A Opção B-Learning	35
A Ética e Segurança de Dados nas Plataformas LMS	38
CAPÍTULO 2	41
O RECURSO EDUCATIVO DIGITAL	41
Análise da Componente Curricular	41
Conceção, Desenvolvimento e Implementação do Recurso Educativo Digital	43
Validação do RED	51
CAPÍTULO 3	53
METODOLOGIA.....	53
Fundamentação	53
População Alvo e Amostra.....	58
Instrumentos de Recolha de Dados	59
Registo de Dados e Tratamento Estatístico	60
Características Psicométricas dos Questionários.....	61
CAPÍTULO 4	68

ANÁLISE DOS RESULTADOS	68
Descrição e Análise dos Resultados	68
Caracterização da Escola	68
Caracterização da Turma	70
Análise de Resultados.....	70
Questionário Inicial.....	70
Caraterização dos alunos da turma e das tecnologias que têm e usam.	71
Comportamentos e preferências em relação ao ensino	75
Questionário Final.....	79
CAPÍTULO 5	89
CONCLUSÃO.....	89
Considerações Finais	89
Recomendações	91
Perspetivas de futuro.....	92
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	98
ANEXO I – Validação da Componente Técnica do RED.....	99
ANEXO II – Validação da Componente Científica do RED	102
ANEXO III – Planificação de Disciplina	105
ANEXO IV – Planificação de Módulo.....	107
ANEXO V – Calendarização do Módulo	110
ANEXO VI – Questionário Inicial	112
ANEXO VII – Questionário Final.....	118
ANEXO VIII – Verificação de Realização de Tarefas.....	123
ANEXO IX – Pedido de Esclarecimentos	125
ANEXO X – Registo de Avaliação Modelar, Módulo 7	127
ANEXO XI – Registo de Avaliação Modelar, Módulo 8.....	129
ANEXO XII – Proposta de Classificação Modelar, Módulo 7	131
ANEXO XIII – Proposta de Classificação Modelar, Módulo 8	133
ANEXO XIV – <i>Layout</i> do blogue e do fórum	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Taxonomia de Bloom reavaliada	23
Figura 2. Fases de desenvolvimento das atividades	44
Figura 3. Página inicial do website.....	45
Figura 4. Tasks	46
Figura 5. Lessons.....	47
Figura 6. Schedule	48
Figura 7. Worksheets.....	49
Figura 8 . Resources	49
Figura 9. Contacts.....	50
Figura 10. Diagrama do ciclo da DBR	54
Figura 11. Alunos com computador próprio	72
Figura 12. Tipo de acesso à Internet.....	73
Figura 13. Horas de estudo por semana.....	75
Figura 14. Melhor acompanhamento em sala de aula	84
Figura 15 - Blogue.....	136
Figura 16 - Fórum.....	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Alfa de Cronbach na questão de análise à acessibilidade do RED	62
Quadro 2- Alfa de Cronbach na questão de análise ao local de acesso ao RED	62
Quadro 3- Alfa de Cronbach na questão de análise à utilização do b-learning na escola	63
Quadro 4- Alfa de Cronbach na questão de análise à realização de tarefas online	63
Quadro 5- Estatística descritiva do acesso à plataforma de b-learning	64
Quadro 6- Estatística descritiva do local de acesso à plataforma de b-learning.....	65
Quadro 7- Estatística descritiva do ensino b-learning na escola.....	65
Quadro 8- Estatística descritiva da realização de tarefas online	66
Quadro 9- Distribuição dos alunos por idade	71
Quadro 10- Tipo de tecnologia móvel.....	73
Quadro 11- Utilização do computador para realização dos trabalhos de casa	74
Quadro 12- Utilização do computador para pesquisar informação	74
Quadro 13- Importância do Inglês na vida profissional	76
Quadro 14- Dificuldades devido à falta de bases	77
Quadro 15- Importância da utilização das TIC em contexto de sala de aula.	78
Quadro 16- Utilização de hardware na resolução das tarefas.....	79
Quadro 17- Dados de acesso à plataforma.	80
Quadro 18- Local de acesso ao RED.....	81
Quadro 19- Estatística descritiva do ensino em formato b-learning	82
Quadro 21- Estatística descritiva – Tarefas do RED.....	85

Introdução

O tópico deste trabalho de projeto teria de ser relevante para a minha formação e, ao mesmo tempo, seria lógico abordar as minhas áreas de competência. Enquanto docente de Português e de Inglês, numa escola profissional, tinha duas opções. A escolha recaiu perante aquela em que os alunos sentem, de longe, mais dificuldade: o Inglês. As escolas profissionais ainda sentem o peso da ideia que só vai para cursos profissionais quem não consegue prosseguir estudos no ensino regular. Contudo, esta tendência está a inverter-se, pois já existem muitos alunos com quinze anos a prosseguir uma variante profissional de ensino. Apesar desta mudança, a maior parte dos alunos que chega ao primeiro ano da escola apresenta grandes lacunas ao nível de pré-requisitos. É necessário criar estratégias para contrariar esta tendência.

No que diz respeito ao Inglês, tenho percebido que a maioria dos alunos chega ao ensino secundário com um nível muito pobre de competências ao nível da escrita, da oralidade e da compreensão. Não faz sentido, no mundo global em que estamos, os alunos chegarem ao ensino secundário, após cinco anos de ensino desta segunda língua, sem conhecimentos mínimos de Inglês. Isto torna-se ainda mais preocupante quando se olha para toda a conjuntura económica mundial e a dificuldade que existe em encontrar um meio de subsistência no mundo do trabalho. Os alunos têm de se dotar de instrumentos que os promova no mundo do trabalho e um conhecimento razoável de Inglês é, a meu ver, totalmente obrigatório.

Desta forma, para este trabalho a escolha incidiu sobre o oitavo dos nove módulos lecionados no ensino profissional. O módulo oito tem como tema *The world of work* (“O mundo do trabalho”), nada mais adequado uma vez que desta forma os alunos percebem que o objetivo da disciplina também é dotar os alunos de competências e conhecimentos úteis para o mundo que em breve terão de enfrentar. Este módulo está

programado para uma formação de 24 horas em qualquer curso de formação profissional.

Os participantes neste estudo foram uma turma de terceiro ano do curso Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, uma vez que são alunos, em princípio, mais predispostos à utilização das tecnologias digitais.

A escolha do regime de formação foi fácil e a opção por um regime de *b-learning* pareceu-me lógica. A formação em regime *e-learning*¹, apesar de muito interessante e prática, sobretudo para quem não tem possibilidade de se deslocar às escolas, ainda não é uma realidade ao nível do ensino secundário. Tenho até alguma dúvida sobre a capacidade de autodisciplina que qualquer um dos meus alunos teria num regime desses. Assim, a opção por um regime de formação *b-learning*, será uma forma pragmática, prática e útil para o meu trabalho enquanto docente em regime presencial. Segundo Bart (2009), o sistema de *b-learning* junta as atividades de aprendizagem síncronas e assíncronas, presenciais e não presenciais num único sistema de aprendizagem e está com uma crescente implementação em várias instituições de ensino. Este tipo de formação é, de alguma forma, híbrida pois permite alguma flexibilidade aos alunos e também aos professores. Creio que este sistema de aprendizagem poderá oferecer uma experiência de aprendizagem muito interessante e benéfica para os alunos.

Questões e Objetivos do Estudo

Como afirma Coutinho (2011, p.5), quando elaboramos um trabalho de investigação científica, são-nos colocadas duas perguntas iniciais, “Qual é o meu problema?”, e “O que devo fazer?”. Também eu tentei responder de forma simples a

¹ Entende-se aqui como definição de *e-learning* um regime de ensino totalmente à distância.

estas questões, mas mais do ponto de vista pedagógico e não tanto em termos de trabalho científico. Em primeiro lugar, o meu problema é o fraco nível de competências que os alunos têm em Inglês e a pouca motivação que têm para a disciplina. Depois, a única coisa que posso fazer é criar estratégias para combater este problema. A criação de um RED, com um módulo *online* para ser ministrado em regime de *b-learning*, permite a utilização dos recursos educativos enquanto complemento da formação presencial, com tarefas paralelas e adicionais ao que se faz em sala de aula. Ao mesmo tempo, qualquer aluno pode aceder aos recursos existentes para praticar, rever, relembrar o que foi lecionado. Todas estas dimensões foram incluídas no recurso desenvolvido. Não será uma alternativa por si só, mas será um complemento muito interessante, motivador e, creio, produtivo.

Tudo isto levanta algumas questões que requerem análise em relação à utilização de um RED neste contexto. Por exemplo:

- Terão os alunos conhecimentos e recursos para realizar as tarefas?
- A plataforma escolhida será exequível?
- Poderá o RED motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Haverá, da parte dos alunos, responsabilidade suficiente para se autodisciplinarem na realização das tarefas?

Os objetivos devem ser enunciados de forma simples e clara. Os principais objetivos deste estudo foram formulados do seguinte modo:

- a) Conceber, validar e implementar um módulo de ensino do inglês em formato digital, destinado a estudantes de um Curso Profissional;
- b) Avaliar a aquisição das competências indicadas pelo programa da disciplina;

c) Contribuir para o sucesso escolar dos alunos na aprendizagem do inglês como segunda língua;

Objetivos Específicos

Em relação ao primeiro objetivo geral:

- Apresentar conteúdos pedagógicos pertinentes e de acordo com o programa da disciplina de Inglês de nível secundário para cursos profissionais;
- Elaborar métodos e estratégias pedagógicas inovadoras;
- Criar um recurso devidamente elaborado tecnicamente com um *interface/layout* interessante, prático e intuitivo;
- Explorar recursos gratuitos disponíveis na Internet;
- Criar formas de avaliação que integrem as várias competências da língua estrangeira;
- Possibilitar a gestão de recursos e conteúdos de forma simples;
- Possibilitar um contacto/interação permanente com o professor;
- Permitir a integração institucional da escola onde leciono.

Em relação ao segundo objetivo geral:

- Avaliar as competências adquiridas pelos estudantes em termos formativos: participação em fóruns de discussão, portefólios digitais, trabalhos individuais e trabalhos colaborativos; acompanhamento constante entre professor e aluno e vice-versa.
- Avaliar as competências adquiridas pelos estudantes em termos sumativos: verificar as mudanças ocorridas ao nível do saber e do saber-fazer através de provas de avaliação de conhecimento;

Em relação ao terceiro objetivo geral:

- Analisar/Comparar os resultados da avaliação dos módulos lecionados em regime presencial e o módulo que será lecionado em regime de *b-learning*.

Estrutura do Trabalho de Projeto

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos.

No Capítulo I fazemos a revisão da literatura, algumas reflexões sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a criação de RED bem como o entendimento de alguns conceitos como o *b-learning* e a sua importância na educação. Abordaremos também algumas das principais teorias do processo de ensino aprendizagem e a sua relevância para este trabalho. Será também alvo de reflexão o programa do Inglês no ensino profissional, nível secundário e a importância dada pelo ministério de educação à utilização das novas tecnologias.

No Capítulo II abordamos a criação do RED, analisando as suas características e a escolha dos recursos disponibilizados aos alunos, fazendo menção à importância da Web 2.0 nos dias de hoje. Também serão abordados os materiais pedagógicos criados e disponibilizados no *site*. Por fim, descrevemos o processo de validação do Recurso Educativo Digital (RED) desenvolvido.

No Capítulo III analisamos a metodologia de investigação que utilizámos na recolha e análise dos dados recolhidos bem como a indicação dos instrumentos utilizados junto da população que foi alvo de estudo.

No Capítulo IV apresentamos os resultados através de uma descrição e análise dos mesmos, mostrando também como se realizou o processo de recolha e registo dos dados.

Por fim, no Capítulo V, temos a conclusão onde tecemos algumas considerações sobre os resultados do estudo bem como a exposição de algumas limitações e observações para uma possível continuação do projeto no futuro.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Tecnologia e o Ensino

O surgimento dos primeiros computadores e, mais tarde, da Internet foram criações com propósitos essencialmente militares. A Internet, por exemplo, surgiu como uma forma dos militares americanos manterem a comunicação em caso de ataque e de destruição dos meios de comunicação tradicionais. O projeto chamava-se ARPANET e foi criado durante a chamada Guerra Fria.

As décadas de setenta e de oitenta, do século passado, assistiram a uma transformação da utilização desta forma de comunicação. A nível académico, o acesso à comunicação em rede tornou-se uma realidade. Mas foi em 1990, que a Internet iniciou a sua utilização em massa com a criação da *World Wide Web* por parte de Tim Berners-Lee. Começa a revolução na comunicação mundial com a criação de um interface gráfico mais intuitivo e interessante, com a possibilidade de construção de *sites* dinâmicos.

Para ajudar à navegação surgem os *browsers* (navegadores), pequenos programas que permitem visualizar documentação e deambular pela Internet. Esta forma de comunicação torna-se assim acessível a todos, independentemente de classes sociais ou nacionalidade. Com tudo isto, a Internet transforma-se numa fonte inesgotável de recursos, fonte de informação, entretenimento e educação.

Qualquer jovem começa a utilizar a Internet, tanto para fins lúdicos como para fins escolares. Uma breve pesquisa em qualquer motor de busca proporciona um infundável conjunto de dados para a mais rebuscada pesquisa. Nos dias de hoje, quase não nos é possível considerar o mundo sem a Internet. Ela existe em todo o lado, quer seja em casa ou na rua graças à tecnologia sem fios.

As Escolas e as Universidades não podiam ficar para trás e também apostaram, não só no acesso à Internet por parte de alunos e professores, como também na disponibilização de conteúdos. Tudo ficou à distância de um simples clique. Estes derradeiros tempos viram surgir na Internet os conceitos de *Web 2.0*, um espaço que privilegia a colaboração como forma de comunicação e interação entre os utilizadores da Internet. A facilidade com que é possível alocar, disponibilizar e partilhar informação permite um espaço onde é possível que cada indivíduo controle também a informação e a sua utilização de acordo com as suas necessidades. A interação e colaboração são palavras de ordem e são inúmeras as ferramentas que têm sido criadas para facilitar isso mesmo. Todas essas ferramentas começaram a ser utilizadas também na educação.

É claro que a utilização destes novos recursos não vem solucionar os problemas existentes na educação. Não existem soluções mágicas. No entanto, estas ferramentas são, sem dúvida alguma, poderosas aliadas dos professores e educadores. Da mesma forma que com trabalho e dedicação é possível uma excelente orientação por parte do professor, o conjunto de ferramentas criadas com as novas tecnologias podem ser um precioso contributo se aplicadas com a correta pedagogia. É importante também questionar, tal como Almeida (2000) indica como é possível ao professor que está preparado para uma processo de ensino baseado em procedimentos que têm como objetivo acumular informação, reinventar a sua prática e assumir uma atitude e procedimentos diferentes.

Ao contrário do que acontecia anteriormente, agora é possível não só aceder aos conteúdos, como também transformá-los e reorganizá-los da forma que melhor permita uma aprendizagem de colaboração. O professor deixa de ser o detentor da informação e passa a ser o mediador do conhecimento. Não há dúvida de que o ensino não mais ficará distante das novas tecnologias e a cada ano que passa, os alunos são claramente mais

alfabetizados em tudo o que diz respeito às novas tecnologias. Deste modo, “ (...) é pouco compreensível que, no contexto escolar, ainda existam forças que impeçam o uso de recursos e ferramentas (...)” (Umbelina, 2012, p.2) que são utilizadas no dia-a-dia pelos alunos o que acaba por transmitir a imagem de que a escola como instituição está alheia ao que a rodeia.

Teorias da Aprendizagem

O programa de Inglês dos cursos profissionais para o ensino secundário indica que a disciplina de Inglês pressupõe uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo. Temos aqui claramente uma abordagem construtivista em relação à aprendizagem humana que depende das interações entre as estruturas inatas do sujeito e os dados provenientes do meio, contextos escolar, social e cultural, tomando o conhecimento como algo exterior ao aluno. Assim, considera-se o processo de aprendizagem como um processo de interiorização desse conhecimento através de um mecanismo de interação bidirecional (nomeadamente através da colaboração entre pares), ultrapassando, assim, a dicotomia inato/adquirido através da introdução deste conceito. Não quer isto dizer que no RED apenas seja assumida esta abordagem, muito pelo contrário. Sou de opinião que as teorias de aprendizagem comportamental (ou behaviourista), cognitivista e construtivista, complementam-se umas às outras. Um professor não deve limitar-se a um método apenas, deve explorar tudo o que lhe possa permitir atingir os seus objetivos pedagógicos.

Já em termos de método de ensino, tentou-se bipolarizar a forma como se lecionou o módulo de Inglês em questão, tentando contemplar o melhor de dois métodos. Se por um lado não se deixou de utilizar uma abordagem direta, centrada no professor, também se utilizou os alunos como ponto central do ensino, método indireto. O método direto foi preferencialmente utilizado em regime presencial e o indireto no regime *online*.

O surgimento de tecnologias computacionais influenciou a visão mecanicista de aprendizagem do comportamentalismo, conduzindo a uma abordagem cognitivista, onde o treino e a prática facilitam a transferência do conhecimento, não sendo conseqüentemente antagônicas. O destaque para o contexto onde as aprendizagens se desenvolvem e os mecanismos colaborativos dessas aprendizagens, através da abordagem construtivista, vieram abrir as portas a um novo paradigma do processo de aprendizagem que se traduz num complemento efetivo, amplamente verificável no trabalho docente.

Numa perspectiva histórica, as teorias da aprendizagem influenciaram e continuam a influenciar fortemente a concepção de ambientes informatizados. Por exemplo, o condicionamento operante e o conceito de feedback estão na origem do ensino programado e das máquinas de ensinar (Miranda, 2008, p.4). O desenvolvimento de novas tecnologias de suporte à criação de ambientes informatizados e as teorias de aprendizagem apresentam-se como que vivas no sentido em que se adaptam para surgir novas abordagens à aprendizagem humana. A abordagem conectivista considera que a aprendizagem não está restrita ao indivíduo, mas também ocorre no exterior, nas conexões virtuais e na tecnologia em si (Siemens, 2004). O RED que se construiu engloba este caminho conjunto de formas de aprendizagem, constituindo-se como um recurso mutável à medida que evolui. De qualquer forma, num processo de formação

em regime *b-learning*, o papel do professor é preponderante. Neste tipo de ambientes, o professor assume o papel de catalisador da procura do ambiente, gestor da informação, mediador entre o aluno e o mundo infinito da informação, auxiliador na estruturação da diversidade das experiências, mestre e facilitador. Como Miranda (2008, p.39) refere, “é preciso questionar e modificar a organização do processo de ensino, de modo a tornar a aprendizagem mais eficaz. E esta só é possível se os alunos estiverem envolvidos a construir conhecimento significativo, de um modo cumulativo, refletido, intencional e tendo em vista atingir determinados objetivos” (referindo De Corte, 1994; Simon, 1993)".

Também o trabalho e a visão de Jerome Bruner influenciaram a construção do RED. Smith (2002, par.16, citando Bruner) refere que instruir alguém não é uma questão de fazê-lo comprometer-se com os resultados. Pelo contrário, é ensiná-lo a participar no processo que torna possível a assimilação do conhecimento. Nós não ensinamos alguém para que se torne uma biblioteca ambulante em determinado conteúdo, mas antes para colocar o aluno a pensar, de forma lógica, por si mesmo, considerando os conteúdos como um historiador que investiga no processo de aquisição de conhecimentos. O conhecimento não é só um produto mas também um processo. O recurso motiva a procura do conhecimento. Sem dúvida que há um papel importantíssimo do professor enquanto facilitador e condutor do processo, mas tudo foi concebido para que fosse o próprio aluno a interrogar-se e a procurar a informação de que necessita para depois ter capacidade de a aplicar. Aliás, isto vem na linha do que o programa do Ministério da Educação indica para a disciplina: “Com o propósito de permitir uma gestão flexível adequada às necessidades formativas e ao perfil de conhecimento dos alunos nos vários contextos educativos, optou-se por enunciar os objetivos de aprendizagem de forma genérica, evitando propositadamente uma listagem

exaustiva, sequencial ou hierárquica. Compete ao professor, em função da análise de cada situação de aprendizagem, decidir que objetivos parcelares terão de ser desenvolvidos ou reforçados, definir as tarefas de aprendizagem e a estruturação da progressão, prever as atividades de remediação e a seleção de textos, entre muitas outras iniciativas a tomar no processo de ensino-aprendizagem.”

Não obstante a visão de Bruner, também Robert Gagné contribuiu para a minha visão do recurso que foi criado. Gagné considera que a escola deve avaliar o sistema instrutivo bem como assumir a avaliação do professor, planejar e conduzir os fatores externos criando-se assim o processo instrutivo. Gagné observa que cabe ao professor a responsabilidade do processo instrutivo remetendo para o aluno o processo da aprendizagem. No fundo, há aqui um pouco a noção do professor tutor que creio fazer todo o sentido numa formação composta por um regime misto, presencial e *online*. Sobretudo para o regime *online*, a aposta centrou-se no encaminhamento do aluno para atingir os objetivos. O regime *online* pode ser composto tanto por sessões síncronas como assíncronas. Segundo Ledesma (2011, par. 20-21) o modo de comunicação síncrono permite estabelecer a comunicação em tempo real, possibilitando o debate de ideias, bem como a partilha de experiências e reproduz virtualmente um ambiente de formação presencial, mas através da Internet, recorrendo a conferências *online* com voz, imagem, chat e conteúdos suportados pelo software escolhido para o efeito. Já o modo de comunicação assíncrono utilizando, por exemplo, fóruns de discussão, diários, *wikis*, correio eletrónico, possibilitam a comunicação em tempo diferido e prevê-se um nível de interatividade, entre formandos e formadores, espaçado no tempo. Geralmente, é utilizado em circunstâncias que exigem uma maior reflexão e aprofundamento dos temas abordados. As sessões assíncronas foram privilegiadas com um maior número de

tarefas, mas também houve o objetivo de realizar algumas sessões síncronas. Quanto mais não seja, para que os alunos pudessem tomar contacto com este tipo de recurso.

Um dos meus objetivos, o principal, é a obtenção de sucesso escolar por parte dos alunos. Qualquer professor pretende que o aluno aprenda, guarde o conhecimento e saiba aplicá-lo não só numa prova de avaliação de conhecimentos como também ao longo dos seus estudos e da sua vida. Pretende-se que esta acumulação de conhecimentos seja útil e posta em prática pelo aluno. Como poderá isto acontecer? De que forma pretendo eu que o aluno assimile o conhecimento? Isto remete-nos para o estudo da memória e a forma como ela pode ser trabalhada na educação. A memória existe em tudo o que fazemos e sabemos. Segundo Miranda (2008, p.4, citando Lieury, 1997), “a memória humana é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem codificação, o armazenamento e a recuperação das mais diversas informações.” Ou seja, o processo de evolução da memória consiste na obtenção de informação, que conduz à retenção da mesma para, posteriormente, recordar-se dela.

Para estimular a memória, e obter os resultados que pretendia, inspirei-me no modelo instrutivo 4C/ID, embora sem ter em conta todos os formalismos de conceção exigidos. O termo significa *Four Components/Instructional Design*, ou seja, “Quatro Componentes/Processo de Estruturação Instrucional”. Este modelo pressupõe a presença de uma estrutura cognitiva que distingue uma memória do trabalho, com uma capacidade muito limitada e uma memória de longo prazo que varia entre os seus elementos e o nível de automaticidade. Para a aquisição de aprendizagens complexas são necessários quatro componentes: *as tarefas de aprendizagem*, que consistem em experiências que permitam integrar e coordenar tarefas da vida real, incluindo a resolução de problemas e raciocínio; *a informação de apoio*, que se refere ao desempenho das tarefas de modo a saber organizá-las; *a informação processual*, que

tem a ver com o modo de organizar aspetos da rotina e a forma como podem ser executados; e *a prática nas tarefas*, que representa os exercícios adicionais a realizar exigindo uma grande autonomia na resolução das tarefas depois da instrução (Van Merriënboer & Kester, 2009, pp. 288-293). Isto pode ser visível ao longo das tarefas que foram propostas. Os alunos podem complementar o seu conhecimento através da pesquisa do próprio conhecimento, partilha com os colegas, discussão e depois aplicação através de inúmeros e variados exercícios em todas as competências indicadas pelo programa de Inglês. O modelo dos holandeses Van Merriënboer e Kester foi desenvolvido tendo em conta um ambiente de aprendizagem multimédia, com atenção à construção de esquemas e a sua automatização, possibilitando a redução da capacidade limitada da memória de trabalho. Mais, disponibiliza linhas de orientação para uma aprendizagem mais complexa, quanto à integração dos conhecimentos, competências e atitudes, e à transferência de conhecimentos adquiridos para situações da vida real.

Este modelo foi complementado com a ideia que Benjamin Bloom tinha da aprendizagem. De acordo com Donald (1999), Benjamin Bloom, em parceria com alguns colegas, determinaram que existem três domínios de atividades educacionais: cognitivo, afetivo e psicomotor. É sobre o cognitivo que me irei debruçar. Este domínio envolve o conhecimento e o desenvolvimento das competências intelectuais distribuídos em seis categorias: i) conhecimento; ii) compreensão; iii) aplicação; iv) análise; v) síntese; e vi) avaliação. Nos anos noventa do século XX, uma aluna de Bloom, Lorin Anderson, reavaliou esta taxonomia atribuindo-lhe uma escala, como podemos observar na imagem seguinte (ver figura 1).

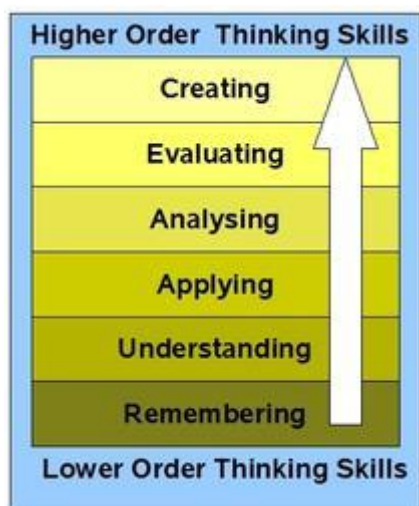


Figura 1. Taxonomia de Bloom reavaliada

O Ensino Profissional em Portugal

O ensino profissional rege-se pelas indicações de perfil profissional fornecidas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e assentes em Diário da República pelo Decreto-Lei n.º92/2014, DR 117, Série I, de 20 de junho de 2014. O ensino profissional, de forma muito resumida, é uma abordagem mais prática à aquisição de competências, por parte dos alunos, em determinada área.

Os cursos profissionais são, por norma, projetos com estreita ligação ao tecido empresarial e económico e é operacionalizado numa visão que acompanha e possibilita de uma forma integrada o desenvolvimento de projetos de curso durante a formação teórica. Desta forma, permite-se aos alunos que possam vivenciar a prática em contexto real de trabalho, antecipando em muito as expectativas do estágio.

De acordo com a ANQEP, o perfil do aluno que opta pela formação profissional (ensino secundário) corresponde a três critérios: 1) alunos com o 9.º ano ou formação equivalente; 2) alunos que procurem um ensino mais prático e voltado para o mundo do

trabalho; e 3) alunos que podem não excluir a continuidade dos estudos. São vários os objetivos deste percurso académico, mas a ANQEP destaca os seguintes: a) percursos que contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; b) percursos que privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; e c) percursos que preparam para aceder a formações pós-secundárias (os chamados Cursos de Especialização Tecnológica – CET) ou universitárias.

Os cursos profissionais possuem uma organização curricular estruturada por módulos oferecendo mais flexibilidade para os vários ritmos de aprendizagem. A cada módulo está atribuída uma carga horária de presença obrigatória para os alunos perfazendo um total de 3100 horas (incluindo estágio curricular) para os três anos de formação. No final do curso, os alunos têm de apresentar a Prova de Aptidão Profissional, que consiste na apresentação pública de um projeto prático e teórico construído no último ano de formação. Findos os três anos de formação, os alunos obtêm o ensino secundário e um certificado de formação de nível IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

O Perfil do Professor do Ensino Profissional

O ensino profissional, pelas características direcionadas para uma componente mais prática e laboral em que está assente e que o diferencia do ensino regular, está repleto de desafios. Não sendo mais ou menos difíceis, estes desafios requerem uma abordagem distinta e atenta para que os jovens que optam por esta via possam concluir a sua formação com sucesso. Mais desafiador, sobretudo para o professor, será até integrar uma escola com ensino regular em que haja também cursos de ensino

profissional integrados. Pessoalmente, pela experiência ganha ao longo de vários anos no ensino profissional, creio que será mais vantajosa a existência de escolas de ensino exclusivamente profissional tanto para os alunos como para os professores.

Segundo Nóvoa (1991) “ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceitualizar; e do sentimento que controlam o seu trabalho” (p.33). O professor, além de se adaptar aos requisitos do ensino profissional, deve também adaptar-se às novas tendências pedagógicas, sobretudo tecnológicas. Vivemos uma época de mudança em que o professor tem de assumir diferentes e variadas funções.

O professor do ensino profissional deve ter sempre presente de que os seus alunos são jovens que irão à partida integrar a vida profissional a curto prazo e é necessário prepará-los para esta situação. Estará o professor preparado para isto? Dando como exemplo o ensino das línguas, a especificidade de cada curso implica ponderar estratégias particulares para adequação às necessidades profissionais dos jovens. Por outro lado, não deixa de ser uma oportunidade excelente para adotar novas formas de ensino que noutras circunstâncias não seriam possíveis. No entanto, isto significa uma grande exigência ao nível pessoal. Um docente tem sempre de utilizar muito do seu tempo para se autoformar, pesquisar, criar estratégias, experimentar soluções, o que nem sempre é possível quando um professor possui nove turmas de cinco ou seis níveis diferentes, cerca de 250 alunos, fora outros cargos de responsabilidade dentro da escola. Tal como Costa (2010) indica, nem todos os professores estão dispostos a esse esforço de compromisso profissional e pessoal.

A verdade é que o resultado do trabalho do professor do ensino profissional é de imediato visível pois a entrada dos alunos no tecido empresarial implica uma avaliação imediata do seu desempenho e este fator cria uma grande visibilidade a estas escolas e aos professores quando analisados os resultados, sejam eles positivos ou negativos. Este *feedback* acaba por ser também fundamental para uma eventual mudança de paradigmas e estratégias pedagógicas de modo a ir ao encontro do que o mercado de trabalho pretende.

Cannas (2013, citando um Guia de Orientações da Agência Nacional para a Qualificação) indica que “a legislação em vigor para este tipo de cursos define que para além das competências inerentes à profissão, (o professor) deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica, e económica da formação incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos”. Além destas competências, é necessário uma constante prática reflexiva para resolver os problemas/situações que surgem constantemente.

Apesar de não existirem diretrizes diretas por parte do Ministério da Educação e Ciência ou da ANQEP, algumas escolas ou agrupamentos tentam, nos seus regulamentos, identificar as características necessárias aos professores do ensino profissional. O Agrupamento de Escolas Alves Redol é um desses exemplos, e bem conseguido, crê-se, onde se indica uma lista de competências do professor do ensino profissional: a) conhecer o meio social, económico e empresarial; b) conhecer a cultura do Agrupamento; c) colaborar na verdadeira distinção entre os cursos profissionais e os demais; d) conhecer a legislação que enquadra o ensino profissional; e) conhecer os fundamentos pedagógicos da estrutura modelar; f) conhecer o plano de estudos; g)

identificar as competências presentes no perfil de desempenho à saída do curso a desenvolver pelo aluno; h) definir o carácter próprio da sua disciplina ou área de contexto do curso; i) fazer a sua adequação ao curso e ao perfil de desempenho; j) planificar, tendo em conta as dimensões anteriormente referidas; k) didatizar com base nas horas atribuídas a cada módulo e à necessidade de preparar experiências e atividades práticas que conduzam o aluno à ação; l) diagnosticar a situação de cada aluno; m) caracterizar a turma e cada um dos alunos; e n) atender a essa caracterização de forma efetiva. Na verdade, pede-se um profundo conhecimento de tudo o que envolve o processo ensino aprendizagem, além das características individuais de cada aluno e da turma para o curso e especialização em causa, bem como de tudo o que rodeia a inserção na vida ativa.

Para atender a estas competências, foi criado um perfil de professor que deve atender às seguintes características: a) assumir-se como interveniente, participante no meio, nomeadamente no mundo do trabalho; b) assumir o trabalho em equipa; c) estabelecer relações pedagógicas baseadas na mediação e tutoria; d) revelar flexibilidade para proceder à adequação dos módulos, das atividades de ensino aprendizagem e da avaliação; e e) dispor-se a produzir recursos/suportes didáticos próprios adequados às práticas decorrentes do carácter modular em que assentam os cursos profissionais. É de salientar a flexibilidade abordada no ponto anterior e, de certa forma, a autonomia que são necessárias para a adequação de estratégias e atividades. Neste sentido, é de todo lógico a implementação de novas tecnologias e a criação de novos recursos por parte do professor.

O Panorama do Ensino da Língua Estrangeira em Portugal Num Contexto de Globalização

Os sistemas educativos de qualquer país do mundo enfrentam as transformações inerentes à globalização económica, social e cultural. As fronteiras entre culturas e línguas são cada vez mais ténues. O sistema educativo português não pode ignorar este facto e, muito menos, ignorar a necessidade de o adaptar à realidade.

Um professor de língua estrangeira deve estar preparado para formar alunos para que tenham um contacto próximo e efetivo com as necessidades atuais, sobretudo profissionais. Quantos adolescentes dominam a língua inglesa efetivamente? Em quase todos os países do Norte da Europa, o conhecimento da língua Inglesa é uma realidade. Além disto, para a aprendizagem de uma língua, que é inerentemente criativa, os alunos têm de estar motivados. O processo de ensino e aprendizagem não pode ser apenas mecânico. Os jovens alunos são, em geral, criativos por natureza, por isso, devemos ajudá-los a estimular essa criatividade e não suprimi-la. Será que encontramos estas preocupações no programa de Inglês para o ensino profissional? E no ensino em geral?

O mundo encontra-se cada vez mais exigente e, tal como Ceia (2005) indica, existe a necessidade de respeitar a diversidade linguística, tendo consciência de que “(...) é incontornável o papel do Inglês como língua franca, privilegiada em todas as formas de comunicação internacional.” (p.1). Como tal é também uma exigência a habilitação profissional para o exercício da docência da língua estrangeira a todos os níveis.

De há alguns anos para cá, o ensino da língua estrangeira, nomeadamente o Inglês, começou a ser implementado nas chamadas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular). Será este o caminho?

Se a aprendizagem da língua for realizada em idades mais prematuras, criar-se-á uma maior empatia com as sonoridades da língua estrangeira. Aliás, esta descoberta de novos sons e línguas diferentes é apontado como uma forma de melhor entender o outro e para construir a própria identidade da criança (Gregório, 2013). Não há qualquer dúvida que o ensino precoce de uma segunda língua, além de ajudar no desenvolvimento pessoal e social das crianças, repercute-se também na aquisição de competências equivalentes às dos nativos, sejam elas ao nível da pronúncia, da entoação, da noção de ritmo ou consciência ao nível da fonologia.

As diretrizes europeias são claras: em 31 de março de 1995, o Conselho Europeu indicou que se deve atribuir extrema importância ao domínio de diferentes línguas para uma integração europeia mais simples e, para que isto acontecesse, indica a necessidade de criar novos métodos de ensino e a importância da aprendizagem de línguas vivas em idades precoces, referindo-se ainda à necessidade da existência de formação para os professores.

No ano em que foi lançado o Ano Europeu das Línguas, deu-se novo passo na abrangência da língua estrangeira. Criou-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) definindo seis níveis comuns para três tipos de utilizador das línguas estrangeiras (elementar, independente e proficiente).

A Escolha do Inglês Como Língua Estrangeira

Apesar da União Europeia recomendar um ensino mais amplo da língua estrangeira, a verdade é que o senso comum parece recair na língua inglesa na maior parte dos países da EU e Portugal não foge a esta situação, o que acaba por ser um

contrassenso em relação à ideia de diversidade linguística europeia. Tal como Gregório (2013) indica, “a escolha do Inglês está associada a vários fatores que vão desde a utilidade (por ser a língua que habitualmente se usa para comunicar com um estrangeiro na Internet), à frequência das trocas ou mesmo aos recursos humanos disponíveis (existência em maior número de professores de Inglês)”. Além disto, em termos culturais, Portugal está rodeado pela cultura e língua inglesa, quer seja através das músicas que passam na rádio, pelos filmes que não são dobrados ou até pela popularização de chavões em Inglês por parte das empresas como forma de propaganda. De acordo com Gregório (2013, citando Rosa, 2006), 20% dos programas de televisão canais nacionais, 91% dos filmes projetados nos cinemas e 100% dos DVDs alugados em Portugal são legendados em Português sendo, na sua maioria, falados em Inglês. Acrescenta-se a esta realidade o facto de o Inglês ser a língua franca da ciência. O ensino do Inglês acaba por assumir-se como preponderante no nosso contexto social e económico uma vez que, num mundo tão globalizado, é a língua mais utilizada.

Segundo dados da rede Eurydice, entre 2004 e 2010, o número de crianças do primeiro ciclo que não aprendem uma língua estrangeira foi reduzido de 32,5% para 21,8%. Em Portugal, a introdução do Inglês nas AEC (ainda que não seja obrigatório neste momento) aproximou o país dos seus congéneres da EU no que concerne às políticas sobre o ensino da língua estrangeira ainda que, em termos de carga letiva, o ensino da língua estrangeira tem uma média de 10% na EU enquanto em Portugal a carga é de apenas 5%, de acordo com os dados da rede Eurydice.

O Programa do Inglês no Ensino Profissional

O programa de Inglês para os cursos profissionais foi homologado a 3 de março de 2005 e foi construído tendo como base o programa do ensino geral dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos. No entanto, foi adaptado para a especificidade do modelo curricular dos cursos de ensino profissional permitindo aos alunos obter uma formação geral comum.

O programa está distribuído por nove módulos, três por ano de formação, perfazendo um total de 220 horas de formação de Inglês, tal como indicado no Anexo III. De acordo com Almeida (2005) o programa propõe “(...) uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos aos quais se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas suas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes do processo.” Ou seja, o programa dá alguma liberdade à escola, professor e alunos para que haja alguma reestruturação ou reorientação do programa na medida em que cada escola, com suas características específicas, e cada curso de formação profissional possa direcionar o ensino na língua estrangeira da direção que mais vantagens trará aos alunos na sua vida profissional. É por esta razão que também os objetivos de aprendizagem estão indicados de forma genérica, para permitir que o professor possa analisar a turma e decidir qual o melhor rumo a seguir, não descurando, claro, as competências que os alunos devem atingir no final de cada módulo. De forma geral, os objetivos, em termos de competências deste programa são: saber, saber fazer, saber ser e saber aprender. Já em termos específicos as competências que se pretende que os alunos adquiram giram à volta das que interagem com a obtenção de uma proficiência comunicativa ao nível da linguística, da pragmática

e sociolinguística. Além disso, os conteúdos do programa estão divididos em três linhas gerais de trabalho: 1) Interpretação e produção de texto; 2) Dimensão sociocultural; e 3) Língua Inglesa.

No que diz respeito às opções metodológicas e à avaliação, de novo os autores do programa indicam que o papel do professor é fundamental para avaliar quais as necessidades e qual a melhor aplicabilidade em contexto pedagógico. Para isso, o professor deve atentar a algumas situações, como por exemplo: 1) as características do público-alvo; 2) os recursos disponíveis na escola; 3) nível de preparação geral dos alunos. Na prática, o professor terá de ter em conta uma série de opções metodológicas centradas sempre no aluno recorrendo, sempre que possível a práticas de ensino e atividades diferenciadas e diversificadas que correspondam ao perfil existente dos alunos. Para ajudar neste processo, o programa salienta a pertinência da avaliação diagnóstica contínua de modo a que a intervenção seja adequada às características individuais dos alunos. Do mesmo modo, o programa indica que “a opção por metodologias orientadas para a ação implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática (...)” enfatizando “(...) diferentes atividades de entre as quais se destacam trabalhos de projeto, estudos de caso, atividades de simulação, debates, *roleplays* (...)”, etc. A avaliação é terminada e complementada com a avaliação sumativa no término de cada módulo, o que, por norma, se traduz numa prova de avaliação de conhecimentos ou num trabalho. Tal como se pode constatar nos Anexos X e XI, a avaliação sumativa na escola deste estudo implica sempre duas componentes de avaliação sumativa: prova de avaliação de conhecimentos (70% da avaliação sumativa) e trabalho teórico ou prático (30% da avaliação sumativa).

As TIC e o Ensino da Língua Estrangeira

O recurso às tecnologias na educação já não é de hoje e irá seguramente continuar de forma diversa e variada havendo sempre tentativas de implementação de novas realidades. São múltiplos os recursos existentes, o mais difícil é, por vezes, realizar uma escolha acertada e pertinente para os alunos. O programa do Inglês para o ensino profissional menciona alguns periféricos como o CD-ROM, o computador ou a Internet mas não existe uma referência clara à inovação e à utilização das novas tecnologias. No entanto, este programa reforça a ideia de adaptabilidade às circunstâncias, aos cursos, aos alunos e às escolas pelo que não é de todo descabido pensar nas TIC e, sobretudo, a Internet, como uma dessas formas. E isto é transversal ao ensino do Inglês, independentemente do tipo de ensino em que se está. Vieira (2010, citando Warschauer, 2000) refere que a Internet pode ser considerada uma mais-valia muito eficaz enquanto promotora de uma abordagem sociocognitiva do ensino da língua estrangeira, sobretudo por acrescentar valor às novas formas de comunicação. Afinal, será ou não este o contexto mais necessário para o qual a língua estrangeira é ensinada/aprendida num contexto de globalização que é o nosso?

Segundo o dicionário, a palavra recurso significa um ato de procurar auxílio ou socorro, um meio, algo que serve para alcançar um fim. Nesta linha de pensamento, um RED pode então ser considerado uma ferramenta digital utilizada na educação para atingir determinado objetivo. Na Internet é possível encontrar um número quase incontável de recursos, no entanto, o que interessa são aqueles que possam contribuir para uma melhoria do ensino. De acordo com Ramos (2011), um recurso digital é um produto de *software*, um documento, ou coleção de documentos, que tem uma finalidade intrinsecamente educativa, que se enquadra nas necessidades do sistema

educativo português e possua uma identidade própria em relação a outros recursos. Um RED deve corresponder a um padrão de qualidade previamente definido. É claro que as TIC e os recursos que podemos utilizar não são a resposta aos problemas da educação, no entanto, é mais um dos caminhos que devem ser feitos por todos os professores na busca do que melhor pode ser feito para os alunos. O professor não pode alhear-se das inovações correndo o risco de retroceder em termos pedagógicos face a todas as exigências que o ensino engloba hoje em dia.

Com o auxílio da Internet e de um computador temos, ao alcance de um clique, uma panóplia infindável de recursos digitais. Mas quais utilizar no ensino da língua estrangeira? A experiência e a partilha de ideias entre colegas leva-me a crer que a grande maioria dos professores que utiliza as TIC com alguma frequência recorre invariavelmente ao mesmo tipo de recursos, sobretudo gratuitos. Um dos mais conhecidos é o *Hot Potatoes*, um *software* que foi desenvolvido com o intuito de criar exercícios específicos (quebra-cabeças, puzzles, palavras cruzadas, etc.). O Youtube é outro dos recursos assíduos nos favoritos dos professores pela quantidade quase infinita de possibilidades tanto para exercícios de audição como de interpretação ou até de promoção de debates; as redes sociais e os serviços de *chat* são também invariavelmente utilizados, desta feita, mais no sentido de aglomeração de conteúdos e atualização de informação através da criação de grupos para as turmas; o PowerPoint continua a ser o eleito para a apresentação de conteúdos e, ocasionalmente, já se utiliza outro tipo de ferramentas *online* para o mesmo fim.

Crê-se que é necessário um redescobrimento das ferramentas existentes nos dias de hoje, sobretudo da chamada Web 2.0. Os professores devem investigar e pesquisar novas ferramentas que lhes permita abordar os mesmos tópicos de sempre, mas de

forma diversificada promovendo assim uma aprendizagem inovadora com e para os seus alunos.

Tal como Vieira (2010, p. 55) indica, “(...) na sociedade atual a função das TIC em educação deverá passar por desenvolver capacidades de comunicação, de trabalho em grupo, pessoais e ligadas à tecnologia que façam os alunos encarar tudo o que aprendem como essencial para a sua vida. Assim, há que criar e desenvolver meios e métodos de trabalho (...) que promovam a utilização das TIC enquanto produção de conhecimentos (...)”. O ensino da língua estrangeira, estando vocacionado para uma vertente mais comunicativa e social, deve aproveitar estes recursos para que os alunos possam de facto adquirir essas competências.

A Opção B-Learning

O regime de formação em *blended learning* (*b-learning*) é uma das opções de formação que existem hoje em dia graças aos avanços da tecnologia e, sobretudo, da Internet. A Internet é já amplamente utilizada pelos professores no seu dia-a-dia para pesquisar, partilhar e divulgar informação. Surgiram novas oportunidades e métodos de aprendizagem *online* que obrigaram a reorganizar e a repensar o ensino. Os professores e a escola não podem ficar alheios a esta realidade. Apesar da diversidade de definições do conceito deste tipo de regime de formação, Carliner (2005, pp.88-89, citado por Silva, 2009, pp. 24-25) sustenta que a integração de abordagens presenciais, mais tradicionalistas, com a vertente *online* é o modelo mais recorrente de *b-learning* “porém, estes autores expandem este conceito referindo que o *b-learning* poderá caracterizar-se pela integração de recursos de diferentes formatos (por exemplo, articulação de apresentações assíncronas online de conteúdos com apresentações

síncronas em salas de aula virtuais.” (Silva, 2009). O *b-learning* é, assim, um sistema misto de aprendizagem presencial e à distância que permitirá um maior leque de atividades, recursos e, espera-se, maior motivação.

A aprendizagem exclusivamente *online* tem algumas desvantagens, nomeadamente a falta de interação social que poderá existir de forma mais consistente em sistemas de ensino tradicionais. De acordo com Salmon (2002), é fundamental motivar alunos menos independentes pelo que um meio-termo entre o ensino presencial e o ensino *online* conduz a uma forma híbrida de escola, uma nova abordagem à aprendizagem. Espera-se que esta forma mista de aprendizagem (Rogers, 2001) junte os melhores aspetos dos dois modelos de ensino. Ao mesmo tempo que é possível partilhar recursos e aceder aos mesmos em qualquer lado e a qualquer hora do dia, poder-se-á envolver os alunos e experiências interativas avançadas através das sessões presenciais. Além destes fatores benéficos para os alunos, conveniência e flexibilidade, espera-se que também os resultados da avaliação das aprendizagens, através de ferramentas mais diversificadas, possam ser melhores.

Segundo Bart (2009), o sistema de *b-learning* junta as atividades de aprendizagem síncronas e assíncronas, presenciais e não presenciais num único sistema de aprendizagem e, pelas leituras que tenho realizado ao longo desta formação, está para durar e com uma crescente implementação. Este tipo de formação é, de alguma forma híbrida pois permite alguma flexibilidade aos alunos e também aos professores. Não tenho dúvidas que este sistema oferece uma experiência de aprendizagem muito interessante e benéfica para os alunos.

De que forma podemos introduzir uma formação em *b-learning*?

Bart (2009) estabelece alguns princípios que me parecem muito interessantes:

- Estabelecer objetivos de aprendizagem: tenho de sistematizar o que que quero que os meus alunos aprendam e a forma como o vão aprender. Não nos devemos limitar a selecionar os conteúdos a introduzir *online*;
- Criar formas de aprendizagem antes das aulas presenciais: estabelecer tarefas prévias para que os alunos tenham algum conhecimento base e sejam capazes de o discutir;
- Criar estratégias para os alunos aprenderem em aulas presenciais: nestas aulas, devemos construir as aprendizagens assentes no conhecimento adquirido nas tarefas previamente estabelecidas através de exercícios de aprendizagem ativa;
- Criar formas de aprendizagem pós-aula: poder-se-á incluir atividades de escrita, problemas para resolver, ou até questionários *online*, tudo o que possa encorajar uma interação significativa com a matéria de estudo;
- Utilizar múltiplas formas de comunicação: os alunos devem sentir-se ligados ao professor e aos colegas. Deve-se criar formas de fundir a comunicação das aulas *online* com as aulas presenciais.
- Encorajar a colaboração: os alunos podem sentir-se frustrados em projetos de colaboração, mas quanto mais as tarefas distribuídas fomentarem uma colaboração efetiva, mais coesa a turma/grupo se sente;
- Utilizar recursos online: os alunos conhecem cada vez mais ferramentas online e gostam de explorá-las, portanto é fulcral utilizar essa apetência, quer sejam ferramentas relacionadas com base de dados, desenho, apresentações ou ferramentas mais conhecidas como o Youtube;
- Utilizar formas de avaliação variada: todos os cursos podem fazê-lo mas os cursos em regime de *b-learning* acabam por abranger maior variedade de possibilidades em termos de avaliação;

- Procurar ajuda de outros colegas: a criação de uma formação nesta modalidade pode ser arrebatadora e, por vezes, haver a sensação de que não se sabe por onde caminhar, mas este trabalho não tem de ser feito sozinho. Deve-se pedir sempre ajuda a quem possa oferecer conhecimentos específicos de determinada área, desde informáticos, professores de TIC, professores bibliotecários, professores de outras disciplinas ou até mesmo não docentes ou profissionais externos à escola;
- Organização: uma formação *b-learning* é constituída por vários segmentos e é fácil sentirmo-nos confusos e perdidos quanto às suas expectativas sem uma comunicação eficaz e transparente.

Não há dúvida que a criação de uma formação deste tipo requer uma enorme dedicação e muito tempo e temos de ter a perceção que nem todos os alunos e/ou professores têm perfil para um curso em regime de *b-learning*.

A Ética e Segurança de Dados nas Plataformas LMS

A segurança é um termo abrangente que pode retratar as vulnerabilidades individuais dos computadores a vírus, falta de proteção da informação e dos dados, entre outros. Para assegurar essa proteção é necessário que a instituição de ensino proporcione um ambiente de aprendizagem de confiança, criando e fazendo cumprir alguns critérios de segurança. Na opinião de Garelli & Bisconcini (s/data), a gestão de uma comunidade de *e-learning* tem de ter consciência das questões éticas que podem surgir de características operacionais. É sabido que existem muitas burlas através da Internet, que pessoas menos informadas (e até bem informadas...) estão sempre habilitadas a serem confrontadas com situações delicadas de perda/roubo de informação e que podem ter consequências graves. É necessário precaver estas situações.

Não sendo uma plataforma LMS, sucedeu uma situação caricata no portal DGES (Direção Geral do Ensino Superior) por apresentar vulnerabilidades de segurança. Segundo Cura (2012) do blogue *Pplware*, esta falha de segurança permite aceder de forma simples a informações (supostamente confidenciais) como o nome completo de um candidato à bolsa de estudo com o seu BI e NIF associados, e até os nomes completos e os NIF de cada elemento de um agregado familiar. A situação é ainda mais caricata pois os serviços informáticos da DGES foram informados desta situação e, segundo a mesma fonte, parece não ter sido dada grande importância a isso. Ora, estamos a falar de um organismo público que devia assegurar total privacidade dos seus “utentes”.

Em relação às plataformas LMS, não é preciso procurar muito para descobrir fragilidades em plataformas como o Moodle, utilizado pela maior parte das instituições de ensino em Portugal. Veja-se o exemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=F1BDHZED4yU>. Garelli et al (s/data) referem que qualquer plataforma de LMS identifica o nome de utilizador e a frequência de utilização em alguns sistemas e outros recolhem dados registados legalmente. No entanto, chamam à atenção de que esses sistemas deviam indicar que informações são guardadas e para que fins de modo a evitar ou identificar possíveis fragilidades, permitindo ao utilizador ter maior cautela sobre o tipo de conteúdo que navega e fica registado.

Num artigo de investigação do *International Journal of Information Technology and Knowledge Management*, intitulado *Investigation on security in LMS moodle*, são salientados vários problemas de segurança relacionados com autenticação, disponibilidade, confidencialidade, entre outros. Segundo Kumar & Dutta (2011) um exemplo simples prende-se com uma fragilidade em termos de acesso por parte de pessoas em computadores públicos. Determinados servidores permitem, com um

simples toque no botão “retroceder”, aceder à página do utilizador que teria acedido anteriormente à plataforma naquele computador. Esta é uma situação verdadeiramente preocupante que pode prejudicar qualquer aluno de formações *online*. Mais, as fragilidades são tão simples que se torna imprescindível a necessidade de bons gestores destas plataformas.

As instituições de ensino devem, pois, informar sobre os fins a que se destinam o registo de dados pessoais e os utilizadores devem adotar um comportamento preventivo e de proteção do seu computador a toda a hora.

CAPÍTULO 2

O RECURSO EDUCATIVO DIGITAL

Análise da Componente Curricular

Antes de se avançar para a criação do RED foi necessário analisar a componente curricular. Em primeiro lugar, recorreu-se ao programa de Inglês para ensino profissional do ensino secundário, para a elaboração da planificação de toda a unidade temática do módulo oito “O mundo do trabalho”, previsto para uma duração de 24 horas letivas (ver anexo III). Esta formação está inserida num programa de formação de nove módulos com um total de 220 horas, divididos da seguinte forma: 1.º Ano – 76 horas; 2.º ano – 72 horas; e 3.º Ano – 72 horas. O número total de horas está dividido da seguinte forma pelos nove módulos: Módulo 1, Eu e o mundo profissional, 28 horas; Módulo 2, Um mundo de muitas línguas, 24 horas; Módulo 3, O mundo tecnológico, 24 horas; Módulo 4, Os media e a comunicação global, 24 horas; Módulo 5, Os jovens na era global, 24 horas; Módulo 6, O mundo à nossa Volta, 24 horas; Módulo 7, Os jovens e o consumo, 24 horas; Módulo 8, O mundo do trabalho, 24 horas; e Módulo 9, A comunicação no mundo profissional.

A planificação do módulo oito (ver anexo IV) foi aprovada em reunião de departamento, dada a especificidade do trabalho que foi realizado com os alunos. Os conteúdos programáticos do Módulo Oito – O Mundo do Trabalho - são: *The Changing World of Work: Jobs, Workplaces; Career Areas; Types of Work; Safety Clothing and Equipment; Rules in a Factory; Part-time jobs; Verb Groups; Making the Right Choice: Gap Year, Word Groups, Getting a Job, Job Ads, Job Benefits, Qualifications and Personal Qualities*; na gramática *Clauses of Reason, Clauses of Concession, Relative*

Pronouns, Omission of the Relative Pronouns, Second Conditional – Revision, Rephrasing, Preposition of Place, Prepositions of Movement e Correlative Conjunctions.

As estratégias adotadas para a dinamização dos conteúdos do Módulo Oito foram as dinâmicas de grupo, o trabalho de pesquisa temática, promovendo a apresentação dos formandos no contexto de sala de aula. Também se adotaram as estratégias de discussão oral de respostas elaboradas pelos formandos, despertando o espírito crítico e o poder de estruturação lógica das ideias; a síntese da matéria, identificando as teorias e os conceitos base estudados, esclarecendo dúvidas dos formandos, e as apresentações em PowerPoint sobre as especificidades da Língua Inglesa. Considerou-se também importante como estratégia dinamizar e privilegiar os trabalhos temáticos realizados em grupo com a sua apresentação em contexto de sala de aula com o recurso, sempre que possível, à utilização dos meios audiovisuais. Desta forma, considera-se esta estratégia importante, uma vez que se tem como objetivo desenvolver a reflexão crítica, a capacidade de trabalho em equipa, os hábitos de trabalho e de pesquisa, estimulando a comunicação. Neste módulo, utilizou-se o manual de Inglês da Porto Editora, como forma de uniformizar procedimentos de abordagem aos temas, utilizando textos de trabalho comuns. Tendo em conta a especificidade dos cursos técnicos ministrados na escola, considerou-se também relevante definir determinadas atividades que constituíssem situações de aprendizagem relevantes, tais como diferentes modalidades de leitura (funcional, analítica crítica, comparativa, recreativa, silenciosa e expressiva); análise e interpretação de documentos e enunciados diversificados; produção de textos escritos; exploração de fichas informativas; audição de enunciados. Todo o módulo foi ministrado através de uma plataforma *online*, como parte do trabalho projeto do professor da turma para a obtenção do grau de Mestre no curso de Mestrado em Educação – especialidade em TIC e Educação.

Conceção, Desenvolvimento e Implementação do Recurso Educativo Digital

Depois de analisados os objetivos, conteúdos e competências a desenvolver por cada aluno, criou-se em papel um esquema com o número de aulas, os requisitos e procedeu-se à escolha das estratégias e atividades para se desenvolver através do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Deu-se então início a um processo constituído por três fases: 1) Conceção; 2) Desenvolvimento; e 3) Implementação, seguindo o exemplo de Carvalho (2013, p.45). O primeiro passo para o desenvolvimento do recurso educativo digital (RED) foi a construção de um *website* que permitisse funcionar como polo central da formação online. Inicialmente pensou-se em criar um acesso na plataforma Moodle. Foi comprado um domínio: <http://www.etpm-english.pt/moodle>, que entretanto já não se encontra ativo. No entanto, existiram uma série de dificuldades na instalação do Moodle nos servidores a que tinha acesso, não se tornando possível uma utilização eficiente da plataforma. Foi necessário rever todo o processo e recomeçar com outra forma de criar um AVA. Nesta fase de análise da utilização da plataforma Moodle, surgiu a ideia da criação de um AVA numa plataforma simples, com base numa página normal da Internet sem vocação, chamemos-lhe assim, para se considerar um AVA. Seria possível? Funcionaria? Foi realizada alguma pesquisa mas nada se encontrou sobre esta hipótese e logo aí se decidiu avançar para testar algo que seria, à partida, inovador.

Desta forma, optou-se por testar um *site*, criado através de uma ferramenta gratuita (www.wix.com) como alternativa à plataforma de LMS Moodle. A construção deste site teve uma forte influência do processo descrito por Salmon (2001, citado por

Ledesma, 2009), para explicar os papéis e funções do e-moderador, como se pode verificar na *Figura 2*.

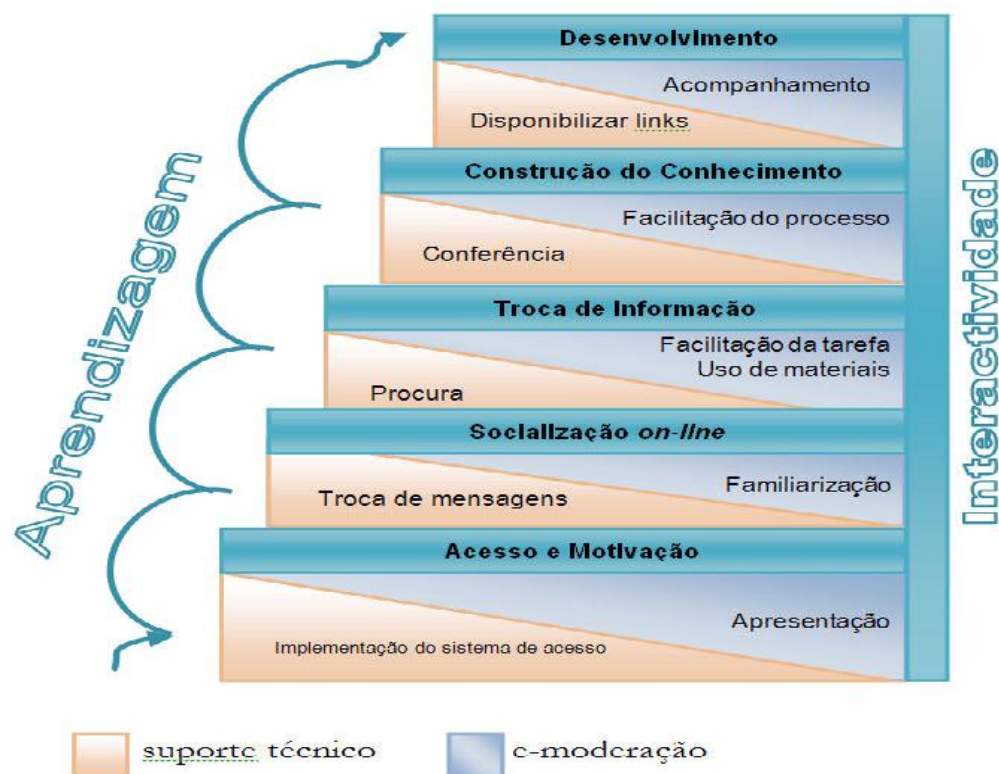


Figura 2. Fases de desenvolvimento das atividades

De acordo com a figura 2, Salmon apresenta uma possibilidade de planeamento de atividades pormenorizada e observa que os dois elementos fulcrais de suporte ao ensino e aprendizagem *online* são a intervenção do professor e o suporte tecnológico. Este modelo evidencia a veemência das interações entre alunos e entre os alunos e o professor, firmado num suporte tecnológico, sugerindo-nos uma interpretação da interação influenciada quer pelo suporte tecnológico, quer pela forma de procedimento do professor. As funções do professor mudam à medida que o processo evolui.

Seguiu-se de perto este modelo na conceção e desenvolvimento do RED, a par de outras influências decorrentes de aspetos gerais do desenho instrutivo como a definição de objetivos centrados no desempenho dos alunos, atividades e tarefas

pensadas para alcançar estes objetivos, feedback atempado dado aos trabalhos dos alunos, etc. (cf. Miranda, 2009). Convém ainda referir que, após a conceção do RED e antes de o disponibilizar aos alunos, foi validado por um especialista do multimédia e por dois professores de inglês. Esta validação será descrita posteriormente.

Na *Figura 3* está representada a página inicial do *website* construído.



Figura 3. Página inicial do *website*

A página *online* desta formação está dividida em seis secções:

1 – *Home* (Início)

2 – *Tasks* (Tarefas)

3 – *Calendar* (Calendário)

4 – *Worksheets* (Fichas de trabalho)

5 – *Resources* (Recursos)

6 – *Contacts* (Contactos)

Tal como se pode observar na figura 3, a página inicial é composta por um breve texto de introdução à formação do módulo *online* e aos seus conteúdos, além de um pequeno vídeo introdutório criado com a ferramenta Voki (<http://www.voki.com/>). Em cima, é possível encontrar o menu com as subsecções do *site* e em baixo a explicação de cada uma delas. Além disso, numa faixa intermédia, existem já uma série de ligações para páginas e recursos que os alunos terão de utilizar.

A segunda subsecção é, sem dúvida, a mais importante de todo o *site*. Na *Figura 4* está representada a página de entrada desta subsecção.

etp ENGLISH - Module 8
Vocational Courses

Home Tasks Calendar Worksheets Resources Contacts

The changing world of work // 01

Contents:

- 1 - Grammar
 - Relative clauses
 - Prepositions of place
 - Prepositions of movement
- 2 - Communication
 - Describing jobs, abilities and talents
 - Offering a choice
 - Asking about someone's job
 - Giving information about one's job
- 3 - Vocabulary
 - Jobs
 - Workplaces
 - Career areas
 - Types of work
 - New trends
- 4 - Speaking/Writing
 - Interview
 - Discussion meeting
 - Job interview

LESSON 1 (21st November 2013):

Welcome to your first task!

This is what you need to do to be fully prepared for this course and move on to task 2. All items have to be done by the 21st November 2013 (by midnight). Here's a "to do" list:

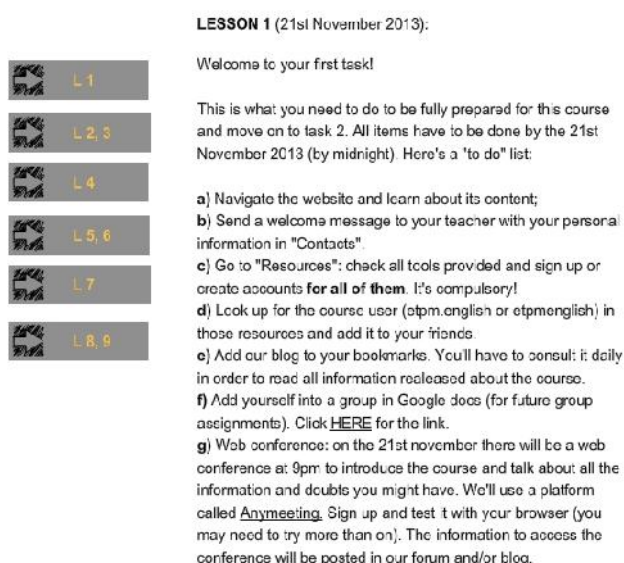
- a) Navigate the website and learn about its content;
- b) Send a welcome message to your teacher with your personal information in "Contacts".
- c) Go to "Resources": check all tools provided and sign up or create accounts for all of them. It's compulsory!
- d) Look up for the course user (etpm english or etpmenglish) in those resources and add it to your friends.
- e) Add our blog to your bookmarks. You'll have to consult it daily in order to read all information released about the course.
- f) Add yourself into a group in Google docs (for future group assignments). Click [HERE](#) for the link.
- g) Web conference: on the 21st november there will be a web conference at 9pm to introduce the course and talk about all the information and doubts you might have. We'll use a platform called [AnyMeeting](#). Sign up and test it with your browser (you may need to try more than one). The information to access the conference will be posted in our forum and/or blog.

Figura 4. Tasks

Esta subsecção consiste no guia de todas as tarefas que os alunos terão de realizar ao longo da formação. Esta subsecção divide-se também em três, de acordo com os conteúdos da planificação:

- *The changing world of work;*
- *Career choice;*
- *Looking for a job.*

Em cada uma destas três páginas, os alunos têm oportunidade de aceder a tarefas que os guiarão na sua formação. Em cada página existem entre quatro e seis *Lessons* (aulas). Na verdade, uma aula corresponde, na maioria dos casos, a vários trabalhos ou indicações que os alunos terão de realizar em cada hora(s) de formação, conforme se ilustra na Figura 5.



LESSON 1 (21st November 2013):

Welcome to your first task!

This is what you need to do to be fully prepared for this course and move on to task 2. All items have to be done by the 21st November 2013 (by midnight). Here's a "to do" list:

- a) Navigate the website and learn about its content;
- b) Send a welcome message to your teacher with your personal information in "Contacts".
- c) Go to "Resources": check all tools provided and sign up or create accounts **for all of them**. It's compulsory!
- d) Look up for the course user (etpm.english or etpmenglish) in those resources and add it to your friends.
- e) Add our blog to your bookmarks. You'll have to consult it daily in order to read all information released about the course.
- f) Add yourself into a group in Google docs (for future group assignments). Click [HERE](#) for the link.
- g) Web conference: on the 21st november there will be a web conference at 9pm to introduce the course and talk about all the information and doubts you might have. We'll use a platform called [Anymeeting](#). Sign up and test it with your browser (you may need to try more than once). The information to access the conference will be posted in our forum and/or blog.

Figura 5. Lessons

Posteriormente o *site* tem uma terceira subsecção, designada por *Schedule*, que se mostra na *Figura 6*. Nesta secção encontra-se registado a calendarização das tarefas que os alunos têm de realizar.



Figura 6. Schedule

A área *Calendar* foi aqui introduzida para indicar o término de cada *folder* e também para indicar o tempo de realização de cada tarefa. Deste modo, os alunos saberão sempre quais as tarefas a realizar e o período de entrega das mesmas.

Na figura 7, exemplifica-se a secção criada para a disponibilização de recursos. Cada *folder* tem o seu espaço com ficheiros para serem descarregados. Todos estes ficheiros foram concebidos e personalizados para a escola e para este módulo de formação tendo em conta o ano letivo em que se desenvolveu esta investigação. Os documentos aqui presentes são todos em formato PDF para tornar a documentação mais leve e, também, menos passível de alterações por parte dos alunos.

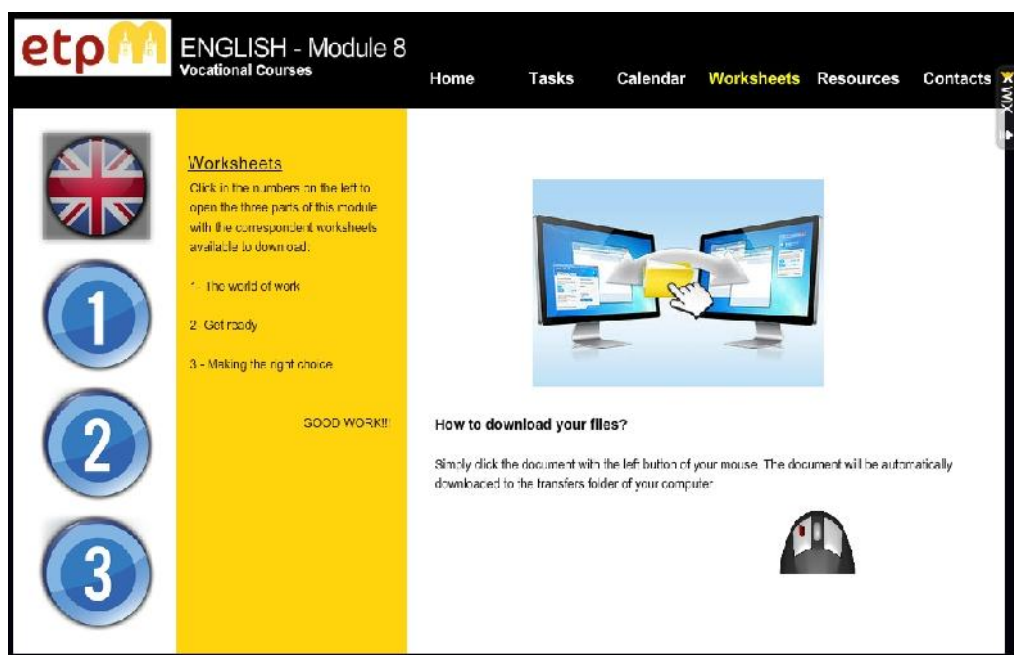


Figura 7. Worksheets

Depois, temos a secção com outros recursos *online* que os alunos necessitarão para completar as suas tarefas em *Resources*, representada na Figura 8.

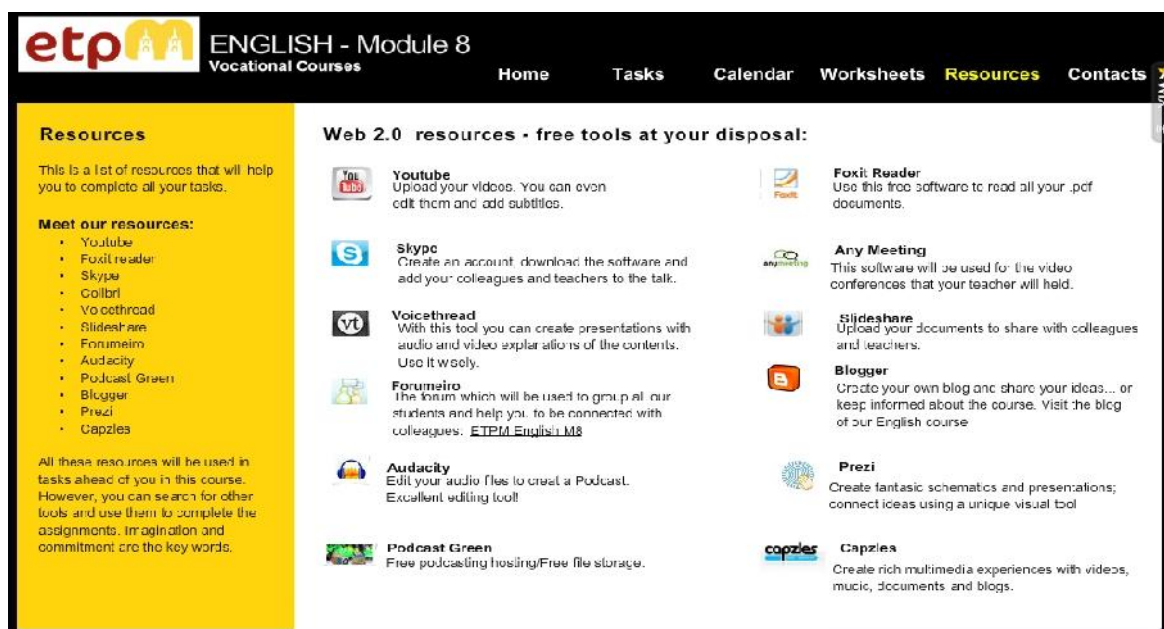


Figura 8. Resources

Aqui podemos encontrar ligações para *sites* como o Youtube (para fazer o *upload* e a edição de vídeos), Skype (para as conferências áudio), Voicethread (para trabalhos colaborativos *online*), ou Forumeiro, um fórum para discussão de temas e trabalho colaborativo (ver anexo XIV), e até um blogue, criado no *Blogger*, para funcionar como mural de notícias (ver anexo XIV) entre outros. Todos estes recursos foram imprescindíveis para a realização das tarefas planeadas e criados/registados especificamente para este módulo de formação. Foram criadas contas em cada uma destas ferramentas para utilizar unicamente neste projeto.

Por fim, temos a secção *Contacts*, representada na *Figura 9*.

Figura 9. Contacts

Nesta secção deu-se primazia a três focos de relevo:

- Contacto com o professor;
- Contacto com a escola;
- Acesso a informações através de *smartphone* e/ou *tablet*.

Esta secção permitia que o aluno enviasse facilmente uma mensagem ao professor. A mensagem é direccionada para o *email* criado para o curso (etpm.english@gmail.com) e o professor podia consultar com facilidade toda a informação enviada. Considero muito importante esta linha aberta de comunicação para que os alunos sentissem total apoio na realização da formação. Existe também mais informações, como os contactos da escola, pois há sempre situações que surgem de âmbito administrativo; e para que cada aluno tivesse a possibilidade de contactar com a escola se, por algum motivo alheio ao professor, o aluno não conseguisse contactar diretamente o docente. Finalmente, existia também a possibilidade dos alunos se manterem informados sobre o curso e quaisquer novidades que surgissem através do telemóvel e/ou *tablet*. Foi criado um site paralelo a este que se acabou de descrever com brevidade, ao qual os alunos podiam aceder, mas que também pode ser acedido num PC, apesar da formatação estar concebida para os suportes referidos anteriormente. Bastava para isso os alunos utilizarem a ligação para a qual a imagem os redireccionava (<http://m.wix.com/cbkcaesar/englishcourse>).

Todo o *site* foi concebido para ser o mais intuitivo possível. No entanto, era necessário existir algumas competências prévias no manuseamento do computador, da Internet e de algumas ferramentas da *Web 2.0*.

Validação do RED

A validação do Recurso Educativo Digital foi feita através de uma tabela que se criou. Foi solicitado a três profissionais que analisassem o RED, dois para a componente científica e um para a componente técnica e que preenchessem a tabela para assinalar que trabalho poderia ainda ser feito antes da sua implementação. Na componente científica apenas uma das pessoas devolveu a tempo a tabela. Assim, para a

componente científica (ver anexo II), obtive a colaboração de Denise Tomás, licenciada em LLM – Inglês e Alemão e atualmente professora e coordenadora do departamento de línguas estrangeiras do Colégio Miramar, no concelho de Mafra; e para a componente técnica (ver anexo I), obtive a colaboração de Nuno Manuel Barrela, mestre em Comunicação Educacional e Multimédia, a trabalhar atualmente como profissional de audiovisual e multimédia.

Após receção das tabelas de verificação, procedeu-se à alteração da maior parte das sugestões indicadas pelos dois validadores. Nem todas foram alvo de alteração mediante justificação indicada nas tabelas em anexo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Fundamentação

Este trabalho de projeto tem como principal objetivo aferir se a introdução das novas tecnologias, através de um sistema de ensino *b-learning*, podem influenciar positivamente o ensino do Inglês em cursos profissionais do ensino secundário. A construção do RED em questão deve ser tomado em conta como um estudo prévio de viabilidade, pelo menos ao nível do estabelecimento onde leciono para uma eventual futura implementação em maior escala (ou numa possível continuação de estudos).

De modo a responder às questões colocadas para esta investigação, a análise de recolha de dados ocorreu principalmente recorrendo a uma Pesquisa Baseada em Design, ou *Design Based Research* (DBR). Esta abordagem de investigação é caracterizada essencialmente pela integração de teorias educacionais no desenvolvimento de experiências ou intervenções educativas incluindo o uso das TIC, e pela resolução de problemas educativos complexos, situados em contexto de ensino aprendizagem (Wang & Hannafin, 2005), cujo objetivo é melhorar as práticas educacionais através de uma revisão sistemática, flexível e repetitiva, análise, conceção, desenvolvimento e implementação (Wang & Hannafin, 2004), tal como mostra a *Figura 10*.

The DBR Cycle

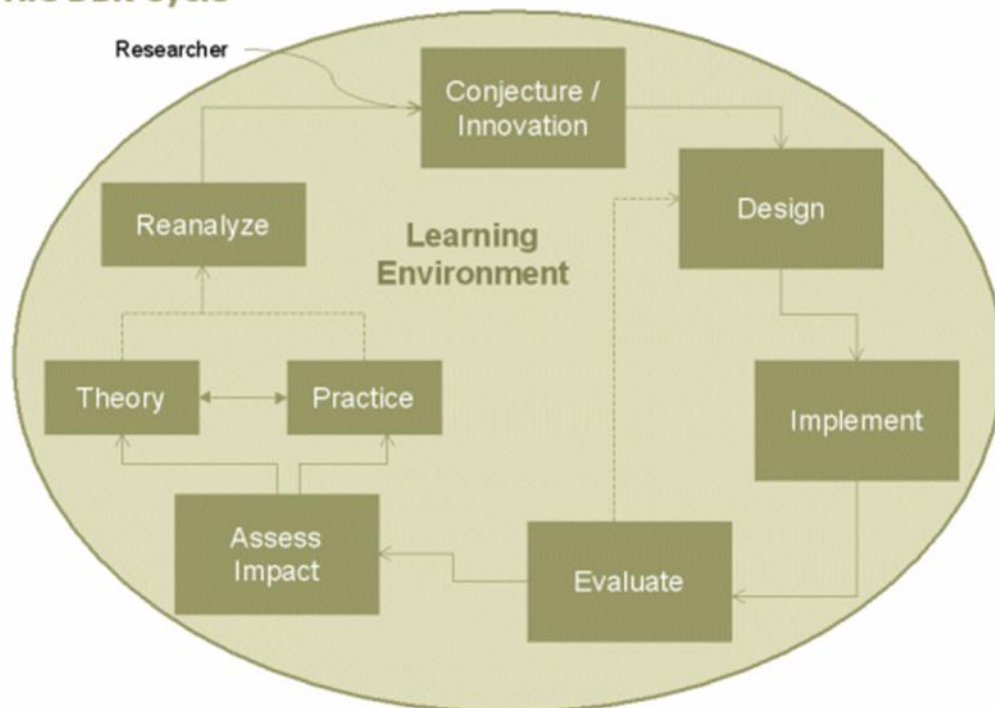


Figura 10. Diagrama do ciclo da DBR

Este ciclo de revisão sistemática ajudou a desenvolver o RED e ajudará a desenvolvê-lo no futuro de forma a melhorar os seus conteúdos após esta primeira fase de implementação. É claro que este trabalho fica muito aquém daquilo que um ciclo DBR total e amplo implica mas, como já se referiu anteriormente, este será apenas um primeiro projeto que se pretende que seja reavaliado e renovado. Neste trabalho projeto foram implementadas as cinco primeiras fases deste ciclo: 1) o investigador realizou uma análise dos problemas práticos encontrados no ensino de língua estrangeira no ensino profissional e, fruto dessa análise decidiu-se criar um RED inovador que fosse ao encontro do que se pretendia; 2) o RED foi criado com base nos princípios de aprendizagem de Salmon, o recurso ao programa do Inglês para o ensino profissional, a criação de estratégias e atividade, sempre com a utilização de recursos *open source* da

Web 2.0. Recorreu-se também a um inquérito inicial para aferir algumas condições práticas para a implementação de um AVA; 3) implementou-se a utilização do RED, na prática com uma turma de alunos durante todo um módulo de formação de 12.º ano e realizou-se um questionário no final; 4) tendo em conta os resultados dos questionários e a avaliação dos alunos realizou-se uma primeira avaliação do RED; e 5) de acordo com esta primeira avaliação estabeleceu-se algumas propostas de alteração deste estudo de forma a poder melhorá-lo.

Segundo Wang & Hannafin (2005), devemos incluir um processo de colaboração com os participantes e intervenções sistemáticas no *design* e implementação de modo a redefinir e melhorar o design de forma pragmática e simultaneamente baseada em teoria com efeito na prática. Os mesmos autores indicam as principais características desta forma de investigação:

- a) Pragmática – aprimora a teoria e a prática, sendo a importância da teoria estimada pela medição de princípios que averiguam e melhoram a prática;
- b) Fundamentada – baseada em teorias e fundamentada em estudos pertinentes, em teoria e na prática, o *design* desta investigação é realizado em contexto do mundo real e o processo do *design* é incluído neles e estudado através deles.
- c) Interativa, iterativa e flexível – os investigadores são envolvidos nos processos de *design* e trabalham junto com os participantes; os processos são ciclos iterativos de análise, projeto, implementação e redesenho; o primeiro plano é normalmente assaz detalhado para que os *designers* consigam criar mudanças deliberadas, quando necessário; de evidenciar que o *design* elaborado no fim da investigação tem de ser geral o bastante para se adequar a novas conjunturas, sem que a sua organização seja colocada em causa;

- d) Integrativos – são utilizados métodos de pesquisa mistos para maximizar a credibilidade da investigação em si; os métodos alteram durante as diversas fases como resposta a novas carências, a novos problemas emergentes, e à medida que o foco de pesquisa é desenvolvido; o rigor é preservado de propósito e aplicado a uma disciplina ajustada ao longo da fase de desenvolvimento.
- e) Contextual – o processo de pesquisa, resultados de pesquisas, e as mudanças do plano inicial são documentados; os resultados da pesquisa estão relacionados com o processo de *design* e configuração; o conteúdo e a profundidade dos princípios de *design* gerados variam; é necessária a orientação para a aplicação de princípios gerados.

Kelly (2006), numa entrevista, opina que a DBR não é um método de investigação que exista por si só, incorporando outras técnicas de pesquisa recorrendo com frequência à observação, bem como outras formas de recolha de dados. De salientar que a DBR não só investiga como propõe novas práticas educativas, apresentando os seus resultados. Houve também, sem dúvida, uma abordagem aos procedimentos de métodos mistos sequenciais que, tal como Creswell (2010) indica, possuem uma perspetiva mais ampla contendo tanto dados quantitativos como qualitativos, com métodos predeterminados e emergentes, questionários de questões abertas e fechadas, formas múltiplas de dados baseados em todas as possibilidades, análise estatística, de texto e interpretação dos bancos de dados.

O paradigma de que as escolas profissionais albergam o “refugio”² dos alunos tem de ser mudado com rigor, disciplina e inovação. Tal como Coutinho (2011, p.9) afirma,

² Entenda-se com esta expressão, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos repetentes, alunos cuja vocação poderá não ser a continuação de estudos mas a entrada no mercado laboral.

um paradigma é um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade num dado momento histórico. O meu objetivo é começar a mudar o paradigma acima descrito em relação às escolas profissionais, nomeadamente, na disciplina de Inglês. Esta mudança de paradigma tem obrigatoriamente uma perspetiva orientada para a prática, se bem que não com uma base ideológica, a não ser que se considere o ideal de mudança da sociedade para com os cursos profissionais.

Este trabalho projeto é essencialmente descritivo visando todos os procedimentos de criação, avaliação e aplicação de um RED. Houve, sem dúvida, uma abordagem aos procedimentos de métodos mistos sequenciais que, tal como Creswell indica (2010, p.40) possuem uma perspetiva mais ampla contendo tanto dados quantitativos, através dos dois inquéritos realizados como qualitativos com a observação das aulas, tanto com métodos predeterminados quanto emergentes, questões abertas e fechadas, formas múltiplas de dados baseados em todas as possibilidades, análise estatística e de texto e interpretação dos dados.

Pretendeu-se então aprender mais sobre indicadores de sucesso escolar e motivação para as novas tecnologias, por parte dos alunos, analisar na prática uma turma de alunos para determinar o possível sucesso de uma nova metodologia pedagógica na escola. Deste modo, ao combinar-se dados quantitativos e qualitativos, tentou-se que fosse possível entender melhor a pesquisa para o projeto convergindo as tendências numéricas amplas com as conceções detalhadas. Primeiro, explora-se a possibilidade de utilização dos recursos digitais como complemento no ensino profissional, depois desenvolve-se um instrumento que vá ao encontro da pretensão dos alunos a um nível mais global, de escola. Mediante os resultados este poderá ser um projeto de futuro.

População Alvo e Amostra

Tal como Hill (2012) indica, as informações recolhidas são-nos dadas por um conjunto de entidades e “...em ciências sociais é vulgar designarmos estas entidades por *casos* de investigação.” Estes casos podem ser pessoas e, ao conjunto total de casos dá-se o nome de população ou universo. De acordo com a mesma fonte, existem dois tipos de Universo: alvo (conjunto total de casos) e inquirido (total de casos que estão verdadeiramente disponíveis para a amostra). A amostra consiste no número de casos que podemos considerar para a análise de dados.

A realização deste projeto teve como cenário de implementação uma Escola Técnica e Profissional, local onde leciono atualmente. Portanto, um dos objetivos é realizar um estudo, ainda que pequeno, com os alunos de uma das turmas às quais leciono Inglês, o 3.º ano do curso de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, do triénio 2011/2014. Podemos então considerar estes alunos a amostra, uma vez que o universo, ou população, poderá considerar-se o total de alunos da escola. É claro que é possível haver margem de erro neste estudo uma vez que os alunos são da área de informática e, como tal, terão à partida maior apetência para o trabalho com as TIC do que outras turmas. No entanto esta foi uma opção calculada e pensada para esta primeira fase de estudo que é este trabalho projeto (no futuro, considero a possibilidade de dar continuação de forma mais alargada, à escola inteira, num projeto de doutoramento). Considerei que havia necessidade de testar a plataforma e o trabalho colaborativo em regime *b-learning* com uma turma com estas características até porque não haveria tempo nem disponibilidade por parte da escola para outra opção naquele momento.

Tendo em conta que estamos a falar de uma amostragem relativamente pequena, a turma tem 20 alunos, e o objetivo é contemplar apenas os alunos desta turma, utilizar-se-ia um método de amostragem não casual, amostragem não probabilística por conveniência. A amostragem não probabilística, tal como o nome indica, tem como característica a não existência de um mecanismo probabilístico de seleção de amostra (Machado, 2012). Existem três tipos de situações em que as amostragens não probabilísticas poderão ser utilizadas (Sondagens e Estudos de Opinião, 2014): 1) estudos em grupos cujos elementos são difíceis de identificar e contactar; 2) estudos com grupos específicos em que razões éticas impedem que se identifique todos os elementos desse grupo, pelo que se entrevistam apenas voluntários; e 3) investigações em situações piloto. Este será o caso em que se aplica o presente trabalho.

Tal como Coutinho indica (2011. p. 90), os resultados obtidos neste tipo de amostragem dificilmente serão generalizados, mas também não é esse o meu objetivo para a construção do RED. Hill (2012) indica também que este método tem vantagens uma vez que pode ser um método rápido, barato e fácil, além de que os casos são, por norma os que estão facilmente disponíveis. Torna-se assim óbvio que a amostragem não probabilística pode ser subjetiva, até porque se baseia nas escolhas do próprio pesquisador. Deste modo, não existindo uma escolha verdadeiramente casual dos casos, a variação da amostra não pode ser determinada com exatidão.

Instrumentos de Recolha de Dados

Este estudo usou como um dos principais meios de recolha de dados o inquérito por questionário. Foram aplicados dois questionários diretos aos alunos, feitos *online*,

em sala de aula aos quais se deu o nome de “Questionário Inicial” (ver anexo VI) e “Questionário final” (ver anexo VII). Tal como Costa (2010) indica, citando Tuckman (2000) os questionários são uma forma interessante de obter informações dos sujeitos.

O “Questionário Inicial” (foi realizado duas semanas antes do trabalho efetivo com os alunos enquanto e o “Questionário final” foi realizado duas semanas após o término das tarefas do módulo oito de Inglês e a realização da Prova de Avaliação de Conhecimentos. O primeiro questionário pretendia aferir algumas informações pessoais, alguns pormenores sobre o interesse na disciplina de Inglês e as competências ao nível das TIC, bem como condições físicas para o desenvolvimento do trabalho *online*. Já o segundo questionário, pretendia aferir questões de operacionalização do trabalho realizado *online*, das tarefas propriamente ditas, e da motivação para esta forma de trabalhar a língua inglesa.

Além dos questionários, elaborou-se um registo de observação indicando, nas aulas presenciais, o número de vezes que os alunos solicitavam ajuda para alguma tarefa (Anexo IX) e um registo das tarefas efetivamente realizadas pelos alunos (Anexo VII).

Registo de Dados e Tratamento Estatístico

Depois de recolher os dados fornecidos pelos questionários realizados através dos formulários do *Google Docs*, fez-se a transposição das bases de dados para o SPSS v22 (*Statistical Package for the Social Sciences*), disponibilizado pelo Instituto de Educação, onde foi realizado todo o tratamento de dados. De qualquer forma, a transição de uma ferramenta para a outra não foi correta pelo que houve necessidade de ajustar vários parâmetros.

De qualquer forma, salienta-se que a preponderância dada a este trabalho foi, de facto, o tempo de trabalho com os alunos, o trabalho de campo, propriamente dito. Há consciência de que os questionários realizados são meras inquirições aos alunos que servirão para aferir alguns dados mas poderão não conter a fiabilidade e a consistência de que um estudo mais amplo deveria ter. Nem era esse o objetivo deste trabalho mas sim colocar em prática um projeto, trabalhá-lo com os alunos e, acima de tudo, comparar avaliações porque o que realmente interessa em educação é que os alunos alcancem sucesso escolar.

Características Psicométricas dos Questionários

Existem três dimensões que devem ser tidas em conta quando se deseja determinar a credibilidade de um instrumento de medida ou, dito por outras palavras, as suas características psicométricas: a sensibilidade, a validade e a fiabilidade.

Em relação ao questionário desenvolvido para este estudo determinámos apenas a sensibilidade, que permite diferenciar ou discriminar sujeitos estruturalmente diferentes nas dimensões que se está a medir, e a fiabilidade que permite verificar se o instrumento é consistente, quer dizer, se mantém resultados idênticos ao longo do tempo ou quando se aplica em momentos diferentes.

Não apresentamos os resultados da validade fatorial, pois um dos seus pressupostos, o valor do KMO (Keyser-Meyer-Olkin) deu inferior a 0.70, o que é considerado inaceitável. Pensamos que tal se deveu ao facto de a nossa amostra ser reduzida e de grande parte dos estatísticos considerar aconselhável ter pelo menos 100 sujeitos para se verificar se as dimensões ou fatores que pensávamos que o questionário avaliava se configuravam do mesmo modo (cf. Maroco, 2007).

A fiabilidade do questionário foi determinada pelo método Alpha de Cronbach.

Por norma, se os valores deste teste forem iguais ou superiores a 0.9, significa que a consistência interna do questionário é elevada; entre 0.8 e 0.9 a consistência é considerada boa; entre 0.7 e 0.8 é considerada baixa; e menor que 0.6 é considerada inaceitável cf. Maroco, 2007)

Analisando a primeira dimensão do Questionário Final, o Quadro 1 indica-nos que o valor do Alfa é de 0.562 o que significa que tem uma consistência inaceitável. No entanto, retirando o segundo item, esse valor subiria para 0.714, valor considerado baixo mas aceitável.

Quadro 1

Alfa de Cronbach na questão de análise à acessibilidade do RED

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,562	5

Na análise à segunda dimensão deste questionário, o quadro 2 mostra-nos que o valor do Alfa é de 0.317 o que significa que tem uma consistência inaceitável. Mesmo retirando algum dos itens, o valor seria considerado inaceitável. Ponderou-se retirar a questão mas foi mantida apenas para retirar alguns dados na apresentação descritiva dos resultados que será entretanto apresentada.

Quadro 2

Alfa de Cronbach na questão de análise ao local de acesso ao RED

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens

,317	4
------	---

Já na terceira dimensão do Questionário Final, o quadro 3 mostra que o valor do Alfa é de 0.960 o que significa que tem uma consistência muito elevada não sendo necessário retirar-se qualquer item.

Quadro 3

Alfa de Cronbach na questão de análise à utilização do b-learning na escola

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,960	22

Por último, na análise à quarta dimensão deste questionário, o quadro 4 mostra que o valor do Alfa é também de 0.960 o que significa que tem uma consistência muito elevada não sendo necessário retirar-se qualquer item.

Quadro 4

Alfa de Cronbach na questão de análise à realização de tarefas online

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,960	21

Analisou-se também a sensibilidade, que avalia as medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição. Deste modo selecionou-se algumas das dimensões para avaliar os valores dos seus itens, sobretudo ao nível da assimetria e da curtose para perceber se os valores eram aceitáveis ou não. Em relação à simetria os valores aceitáveis vão de -3 a 3 ($|Sk| < 3$), enquanto para a curtose os valores aceitáveis encontram-se entre -7 e 7 ($|Ku| < 7$). Se os itens apresentarem este tipo de desvio, significa que apresentam um desvio moderado à normalidade, sendo possível mantê-los.

Se ultrapassarem estes valores, significa que apresentam um desvio acentuado à normalidade e deve-se ponderar em retirá-los.

O quadro seguinte (Quadro 5) indica que para a dimensão analisada (escala de concordância), a sensibilidade aceitou-se pois os valores que encontrámos da assimetria (que vão de -1,147 a 0,442) e da curtose (que vão de -2,183 a 2,362) estavam dentro dos parâmetros.

Quadro 5

Estatística descritiva do acesso à plataforma de b-learning

Estatísticas descritivas							
	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
O acesso é rápido	20	3,55	,510	-,218	,512	-2,183	,992
O processo de aprendizagem da utilização do site foi acessível	20	3,20	,768	-1,147	,512	2,362	,992
O site esteve sempre disponível	20	3,40	,503	,442	,512	-2,018	,992
O site dispôs de ferramentas de comunicação assíncronas adequadas à metodologia do módulo	20	3,35	,587	-,212	,512	-,552	,992
O site dispõe de ferramentas de comunicação síncronas adequadas à metodologia do módulo	20	3,45	,510	,218	,512	-2,183	,992

Na dimensão seguinte (escala de frequência), o Quadro 6 indica que a sensibilidade aceita-se pois os valores que encontrámos de assimetria (que vão de -0,887 a 2,123) e da curtose (que vão de -0,240 a 3,526) estão dentro dos parâmetros.

Quadro 6

Estatística descritiva do local de acesso à plataforma de b-learning

Estatísticas descritivas							
	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Casa	20	2,65	,745	-,151	,512	,082	,992
Escola	20	3,45	,686	-,887	,512	-,240	,992
Trabalho	20	1,40	,883	2,123	,512	3,526	,992
Outro	20	1,00	,000

O quadro seguinte (Quadro 7) indica que para a dimensão analisada (escala de concordância), a sensibilidade aceita-se pois os valores que encontrámos da assimetria (que vão de -1,333 a -,212) e da curtose (que vão de -0,734 a 4,442) estão dentro dos parâmetros.

Quadro 7

Estatística descritiva do ensino b-learning na escola

Estatísticas descritivas							
	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Permitiu obter novos conhecimentos	20	3,10	,718	-1,099	,512	3,030	,992
Concedeu maior facilidade na aprendizagem de novos conhecimentos	20	2,85	,813	-1,011	,512	1,382	,992
Desenvolveu novas formas de aprender	20	3,20	,696	-,292	,512	-,734	,992
Melhorou os resultados	20	3,05	,759	-,888	,512	1,717	,992
Permitiu adquirir novas competências ao nível das TIC	20	3,05	,826	-,722	,512	,534	,992
Ofereceu uma variedade de tarefas mais interessante	20	3,35	,587	-,212	,512	-,552	,992
Reforçou o interesse dos alunos pelas atividades escolares	20	3,00	,725	-,919	,512	2,198	,992
Aprendi mais do que nas aulas apenas presenciais	20	2,85	,745	-,591	,512	,925	,992

As formas de avaliação dos trabalhos realizados foram diferentes	20	3,05	,686	-1,148	,512	3,667	,992
A sala de aula passou a estar sempre acessível	20	3,10	,718	-1,099	,512	3,030	,992
Foi importante que o professor usasse a plataforma/site para ensinar	20	3,05	,826	-,722	,512	,534	,992
Influenciou positivamente o ambiente da sala de aula	20	3,10	,788	-,903	,512	1,389	,992
A proximidade afetiva entre alunos e professor aumentou	20	3,00	,795	-,699	,512	,807	,992
Facilitou a comunicação entre professores e alunos	20	2,85	,933	-,970	,512	,523	,992
Facilitou a comunicação entre os colegas da turma	20	3,15	,813	-,949	,512	1,184	,992
Permitiu um acompanhamento melhor do que em sala de aula	20	2,85	,813	-,358	,512	-,008	,992
A existência de sessões presenciais foi muito importante nesta experiência	20	2,90	,718	-,796	,512	1,727	,992
As atividades online foram relevantes para a aprendizagem	20	2,95	,686	-1,023	,512	2,886	,992
O b-learning concede ao aluno maior flexibilidade	20	3,10	,788	-,903	,512	1,389	,992
O b-learning concede ao aluno maior flexibilidade no uso do tempo	20	3,20	,696	-1,333	,512	4,442	,992
O b-learning poderia ser aplicado à totalidade do curso	20	2,80	,834	-,800	,512	,721	,992

Nesta última dimensão (escala de concordância), o Quadro 8 indica que a devemos aceitar os valores de que encontrámos, pois a assimetria varia entre -1,372 e -0,080 e a curtose entre -0,570 a 4,610, estavam dentro dos parâmetros.

Quadro 8

Estatística descritiva da realização de tarefas online

Estatísticas descritivas							
	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
As metodologias online de ensino-aprendizagem utilizadas foram apropriadas	20	3,10	,641	-,080	,512	-,250	,992
A ajuda do professor foi a mais adequada	20	3,15	,813	-,949	,512	1,184	,992
A calendarização das atividades foi adequada	20	3,15	,671	-,177	,512	-,548	,992
Melhorei os meus resultados	20	2,85	,875	-,732	,512	,402	,992
As dúvidas colocadas foram esclarecidas devidamente	20	3,25	,716	-1,372	,512	4,112	,992

As ferramentas disponibilizadas foram suficientes para realizar as tarefas	20	3,30	,801	-1,309	,512	2,256	,992
Acedi facilmente aos recursos disponíveis online	20	3,25	,716	-1,372	,512	4,112	,992
As tarefas apresentadas online foram interessantes	20	3,00	,649	-1,284	,512	4,610	,992
A plataforma (site) estava devidamente organizado	20	3,20	,616	-,120	,512	-,207	,992
O professor motivou-me com o trabalho realizado online	20	3,05	,759	-,888	,512	1,717	,992
A forma como a disciplina online estava organizada era clara	20	3,15	,745	-1,105	,512	2,612	,992
Os conteúdos online expostos superaram as minhas expectativas	20	3,00	,725	-,919	,512	2,198	,992
Em termos gerais, estou satisfeito com a qualidade das atividades realizadas online	20	3,05	,686	-,062	,512	-,630	,992
Os conteúdos online apresentados permitiram-me adquirir conhecimentos e compreender os temas estudados	20	3,00	,725	-,919	,512	2,198	,992
As avaliações das atividades realizadas online foram justas	20	3,00	,858	-1,109	,512	1,517	,992
As atividades online apresentadas foram motivadoras	20	2,90	,788	-1,247	,512	2,288	,992
O professor tornou as temáticas apresentadas online atrativas	20	3,05	,686	-1,148	,512	3,667	,992
A quantidade de trabalho online solicitado pelo professor foi apropriada	20	2,95	,759	-,716	,512	1,195	,992
O professor esteve sempre disponível para apoio	20	3,40	,598	-,393	,512	-,570	,992
O b-learning exige muito esforço de aprendizagem	20	3,25	,786	-1,218	,512	2,248	,992
Outro	20	1,00	,000

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Descrição e Análise dos Resultados

O presente capítulo serve para analisar e sistematizar a informação recolhida numa das fases de desenvolvimento do projeto, os questionários. Os resultados que se obtiveram serão apresentados de forma descritiva, recorrendo a texto, quadros e de gráficos. Tentar-se-á também perceber se existem correlações entre os dados obtidos.

Numa primeira instância apresentar-se-á a descrição do estabelecimento de ensino onde foi realizado todo o projeto, havendo lugar para uma breve caracterização do contexto escolar, familiar e social dos alunos. Depois, apresentar-se-á os resultados dos dois questionários realizados: “Questionário Inicial” e “Questionário Final”. Por último, serão apresentados alguns registos de observação em contexto de sala de aula.

Caracterização da Escola

Este trabalho de projeto foi implementado numa Escola Técnica e Profissional, situada na região de Lisboa. A escola existe desde 2005, no entanto encontra-se nas atuais instalações apenas desde 2008.

Esta escola é um estabelecimento de ensino público mas de gestão privada, ou seja, com contrato de associação estando sujeita à tutela científica do Ministério da Educação e Ciência, de acordo com o decreto-lei 4/98, de 8 de janeiro. Além disso, rege-se também pelo decreto-lei 74/2004, de 26 de março que estabelece os princípios

orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

O edifício atual da escola já existia há alguns anos mas foi alugado, remodelado e adaptado para as exigências da escola. É um edifício único, com quatro pisos e um pátio, e possui 17 salas de aula (inclui uma sala de TIC) e dois laboratórios (um de eletrónica e outro de informática). Além disso, possui um auditório, um bar/refeitório, uma biblioteca (atualmente a ser utilizada como Centro para a Qualificação e Ensino Profissional - CQEP), serviços administrativos, sala de professores e gabinete da direção. A prática desportiva é realizada fora da escola, no Pavilhão Desportivo de Mafra, através de um acordo com o Grupo Desportivo de Mafra.

Apesar de possuir uma sala de TIC, ainda não existem equipamentos adequados e suficientes a uma prática letiva assente em novas tecnologias. A sala de TIC possui oito computadores ligados à Internet e um quadro interativo. Existe um segundo quadro interativo numa sala de aula e quatro projetores adicionais de vídeo que podem ser requisitados. Não existem computadores nas salas de aula para os professores pelo que são os computadores portáteis dos professores que servem para assegurar a utilização de algum tipo de tecnologia em sala de aula ou através dos computadores dos alunos. De salientar que marcação de faltas e sumários é realizada *online* através de uma plataforma específica (<http://etpm.no-ip.biz/EVisionPortal/login.aspx>).

A população da zona geográfica da escola é caracterizada por ser maioritariamente rural, e de classe média e média baixa, situação que se reflete nos alunos da escola. Cerca de 40% dos alunos da escola têm apoio social escolar.

Neste momento, a escola contempla 12 turmas de quatro cursos profissionais, divididos pelos três anos de formação: 1) Técnico de Gestão de Equipamentos

Informáticos (TGEI); 2) Técnico de Automação e Computadores (TEAC); 3) Técnico de Apoio à Infância (TAI); e 4) Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade (TCMRPP). Existe um total de 317 alunos, 19 professores, 2 funcionários e uma psicóloga (pertencente ao CQEP)

Caracterização da Turma

A turma onde se desenvolveu o projeto pertence ao triénio 2011/1014, do curso de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (3.º TGEI). De uma forma geral, em termos de comportamento, a turma apresenta uma conduta razoável. São alunos pouco organizados e algo conversadores sem, no entanto, perturbar o bom funcionamento da aula. No que diz respeito à avaliação, é uma turma que, na sua generalidade, não apresenta problemas ao nível de conhecimentos da Língua Inglesa. No entanto, é uma turma muito pouco empenhada e desinteressada das atividades letivas. A caracterização desta turma foi realizada através da Ata de Conselho de Turma do 2.º TGEI (atual 3.º TGEI), no terceiro período do ano letivo de 2012/2013. A composição da turma para o presente ano letivo manteve-se.

Análise de Resultados

Questionário Inicial

Com o Questionário Inicial, pretendia-se aferir alguns dados inerentes à turma, aos seus conhecimentos e a alguns dados importantes para a construção do RED numa

fase posterior. Além de algumas questões de caracterização dos alunos, também se pretendeu averiguar o tipo de equipamentos tecnológicos que os alunos utilizavam/possuíam, a forma como os utilizavam, as preferências dos alunos face à disciplina de Inglês (por oposição às restantes) e as dificuldades que podiam eventualmente sentir na aprendizagem do Inglês. Por último, tentou perceber-se a importância que as TIC têm para eles na sala de aula.

Caraterização dos alunos da turma e das tecnologias que têm e usam.

A turma era constituída por 20 alunos com uma distribuição muito desequilibrada quanto ao género: 19 alunos eram do sexo masculino e apenas 1 é do sexo feminino.

No que diz respeito à idade dos alunos a média era de 18,2 anos, sendo que existiam alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos (cf. *Quadro 9*). É portanto uma média de idades que compreende uma maioria de alunos dentro da escolaridade mínima obrigatória.

Quadro 9

Distribuição dos alunos por idade

	Frequência	Percentagem
Válido 17	4	20,0
18	10	50,0
19	4	20,0
20	2	10,0
Total	20	100,0

No que diz respeito aos equipamentos que tinham os alunos, verificou-se que todos possuíam computador próprio. Aliás, sendo alunos do curso de TGEI acaba por ser quase obrigatório para o desenvolvimento dos seus estudos.

A questão seguinte é curiosa pois indica-nos o tipo de computador que os alunos possuíam e verifica-se que mais de metade tinha tanto um computador portátil como um computador de secretária (cf. *Figura 11*). Aliás, percebe-se que a portabilidade deste equipamento é fundamental visto que apenas um dos alunos possuía apenas um computador de secretária.

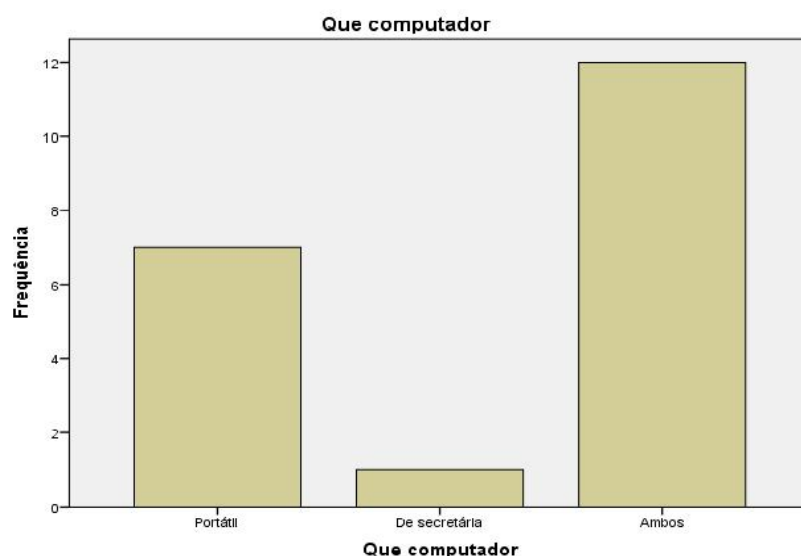


Figura 11. Alunos com computador próprio

Além dos computadores, outro recurso para o acesso ao RED poderia ser algum aparelho de tecnologia móvel (TM), como um *smartphone* ou um *tablet*. Deste modo, verificou-se que a maioria dos alunos (12) possuía este tipo de tecnologia. Destes alunos, a maioria indicou que possuía um *iPhone/smartphone*, como indicado no Quadro 10.

Quadro 10-

Tipo de tecnologia móvel

		Frequência	Porcentagem
Válido	iPad/Tablet	1	5,0
	iPhone/smartphone	9	45,0
	Ambos	2	10,0
	Total	12	60,0
Ausente	Sistema	8	40,0
Total		20	100,0

Quanto ao acesso à Internet, indispensável para este trabalho de projeto, verificou-se satisfatoriamente que todos os alunos possuíam acesso à rede. Além disso, chegou-se à conclusão que vários alunos não só tinham acesso à Internet fixo em casa como possuem também acesso à Internet móvel (cf. *Figura 12*).

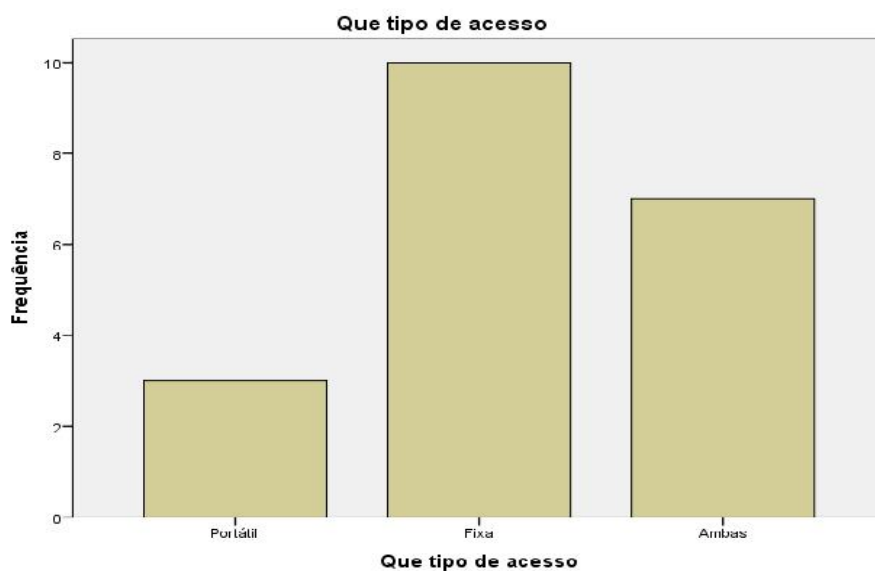


Figura 12. Tipo de acesso à Internet

A questão que se seguia no Questionário Inicial pretendia analisar a forma como os alunos da turma do 3.º TGEI utilizavam o computador. Será que realizam uma utilização para fins didáticos, ou não? Os dados da questão indicam que, de facto, a

maioria dos alunos utilizava o computador para esses fins mas nem sempre em todas as ocasiões. Por exemplo, a grande parte dos alunos utilizava o computador para realizar os trabalhos de casa (ver quadro 11).

Quadro 11

Utilização do computador para realização dos trabalhos de casa

	Frequência	Porcentagem
Válido Nunca utilizo	1	5,0
Utilizo poucas vezes	3	15,0
Utilizo algumas vezes	7	35,0
Utilizo bastantes vezes	9	45,0
Total	20	100,0

Já para estudar, o mesmo não se verificava, já que 65% dos alunos indicou que utilizava o computador poucas vezes para estudar, o que a mim, enquanto professor, dá-me a indicação que poderão não entender a pesquisa como forma de complemento de estudo. No entanto, o Quadro 12 mostra-nos que utilizavam o computador para realizar pesquisas de informação.

Quadro 12

Utilização do computador para pesquisar informação

	Frequência	Porcentagem
Válido Utilizo poucas vezes	5	25,0
Utilizo algumas vezes	7	35,0
Utilizo bastantes vezes	8	40,0
Total	20	100,0

Jogos (85%), redes sociais (85%), ver televisão e séries (75%) e ouvir música (60%) são utilizações massificadas no computador para estes alunos, respondendo que

utilizam o computador para estes fins algumas ou bastantes vezes. Existia, portanto, uma grande maioria a utilizar o computador para estes fins.

Num último item foi questionada a utilização do computador para ler notícias. Existiu muita diversidade nas respostas, sendo que 30% utilizava pouco, outros 30% algumas vezes e 30% indicou que utiliza bastantes vezes.

Comportamentos e preferências em relação ao ensino

Um dos dados preocupantes para mim, enquanto professor, foi a resposta dada pelos alunos ao número de horas de estudo por semana. Tal como na escola, em contexto de sala de aula, demonstravam pouco empenho também em casa. O trabalho realizado para a escola era diminuto pois 55% dos alunos indicou que o período de estudo por semana não chegava a uma hora, sendo que a média foi de 1,5 horas (cf. Figura 13)

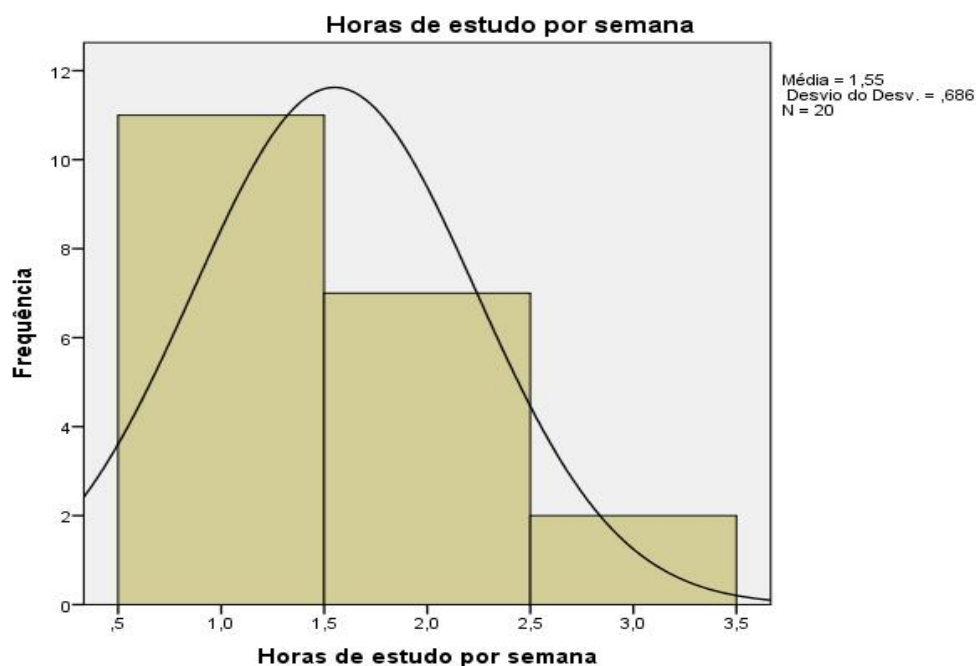


Figura 13. Horas de estudo por semana

Outra das questões que se tentou despistar foi a utilização de plataformas de ensino *online*. Nesta fase, os alunos ainda não tinham sido esclarecidos dos conceitos de ensino *online*, *b-learning*, *e-learning* ou plataformas LMS. Este esclarecimento foi feito na primeira sessão presencial com os alunos, antes de se iniciar a trabalhar com o RED. Nesse sentido, e face às respostas, acabei por perceber que nenhum dos alunos trabalhou com este tipo de plataformas, apesar dos dados obtidos terem indicado que 55% dos alunos terem dito que já tinham utilizado as plataformas mas “poucas vezes”.

No que diz respeito ao ensino da língua estrangeira tentou perceber-se se o Inglês era ou não uma das disciplinas preferidas dos alunos. Foi pedido que colocassem três das suas disciplinas preferidas (independentemente da ordem). Apenas cinco alunos colocaram o Inglês nessa situação, o que perfaz uma percentagem de 25%. Já as disciplinas técnicas perfazem um total de 55% das suas preferências, o que considero natural.

Apesar de tudo, quando inquiridos sobre a importância do conhecimento de Inglês para a sua vida profissional, todos os alunos responderam que é um elemento importante ou muito importante a ter em conta (cf. Quadro 13)

Quadro 13

Importância do Inglês na vida profissional

	Frequência	Percentagem
Válido Importante	4	20,0
Bastante importante	16	80,0
Total	20	100,0

Tendo em conta a especificidade do ensino do Inglês, pretendeu-se também verificar quais as principais dificuldades sentidas pelos alunos desta turma na aprendizagem da língua inglesa. Na questão foram dados vários parâmetros que

habitualmente se avaliam na língua estrangeira e, não desvalorizando todas as respostas, salienta-se a dificuldade que os alunos indicaram na expressão oral (55%) e escrita (60%) e na compreensão oral (55%). Todos os outros campos acabam por ter respostas dispersas e ambivalentes. Na compressão da gramática, a turma está literalmente dividida, sendo que 50% disse ter dificuldades e os outros 50% não as ter; 60% dos alunos inquiridos indicaram que têm pouca ou nenhuma dificuldade na interpretação de textos e na falta de vocabulário; já a falta de conhecimentos prévios foi indicada apenas por 40% dos alunos como principal dificuldade, tal como podemos constatar no Quadro 14.

Quadro 14

Dificuldades devido à falta de bases

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo Totalmente	7	35,0
	Discordo	5	25,0
	Concordo	6	30,0
	Concordo Totalmente	2	10,0
	Total	20	100,0

Por último, neste Questionário Inicial, tentei perceber qual a importância que os alunos davam à utilização das TIC em contexto de sala de aula de acordo com vários pontos de vista. Como se pode perceber pelas médias obtidas em todas as respostas na tabela que se segue, os alunos dão grande importância à utilização destes recursos. Salienta-se a resposta dada pelos alunos aos itens no aumento do interesse pela matéria e na influência positiva na interação com os colegas e com o professor, elementos que considero francamente positivos no que à utilização das TIC diz respeito. Curiosamente, a resposta menos positiva diz respeito à concentração dos alunos, o que não deixa de

trazer algumas preocupações pois, havendo menos concentração o trabalho, não é seguramente o melhor (cf. Quadro 15)

Quadro 15

Importância da utilização das TIC em contexto de sala de aula.

	N	Média		Desvio Padrão
	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
Utilizar em todas as disciplinas	20	3,15	,150	,671
Facilitam a compreensão da matéria	20	3,15	,131	,587
Aumenta o meu interesse pela matéria	20	3,50	,115	,513
Os professores deveriam usar mais o computador em sala de aula	20	3,15	,182	,813
Melhoram a minha concentração	20	3,00	,178	,795
Facilita a aprendizagem	20	3,05	,185	,826
Influência positiva na interação com os colegas	20	3,25	,160	,716
Influência positiva na interação com os professores	20	3,25	,176	,786
N válido (de lista)	20			

Nota: Escala de tipo Likert com 4 pontos: 1 - Discordo Totalmente, 2 – Discordo Parcialmente, 3 – Concordo Parcialmente, 4 - Concordo Totalmente

A questão mais pertinente a levantar perante os dados desta última tabela é: tendo em conta a valorização que os alunos colocam na utilização das TIC, terão eles um desempenho melhor, e maior sucesso escolar, quando a sua utilização for fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem? Esta foi uma das questões que se tentou responder com o Questionário Final, realizado após ter terminado o módulo em regime de *b-learning*.

Questionário Final

O Questionário Final foi realizado tendo em vista obter informação sobre quatro dimensões: 1) operacionalização do RED; 2) avaliação do formato *b-learning*; 3) qualidade/pertinência das tarefas propostas; e 4) o papel do professor em todo este enquadramento.

Assim, numa primeira questão aferiu-se que tipo de *hardware* fora utilizado ao longo de todo o processo deste trabalho. Se no Questionário Inicial as respostas indicavam que a maior parte dos alunos possuíam um computador portátil, não foi surpresa verificar que foi o recurso mais utilizado. Não obstante, não foi o único recurso utilizado sendo que houve alguma (pouca) utilização de computadores de secretária, *tablets* e *smartphones*, tal como se pode verificar no quadro 16.

Quadro 16

Utilização de hardware na resolução das tarefas.

		Estatísticas					
		Computador de secretária	Computador portátil	Telemóvel	Tablet	Outro	Qual o hardware
N	Válido	20	20	20	20	20	0
	Ausente	0	0	0	0	0	20
Média		1,90	3,85	1,50	1,30	1,00	
Desvio Padrão		1,210	,489	1,000	,923	,000	
Mínimo		1	2	1	1	1	
Máximo		4	4	4	4	1	

Nota: Escala de tipo Likert com 4 pontos: 1 – Nunca Utilizei, 2 – Utilizei Poucas Vezes, 3 – Utilizei Algumas Vezes, 4 – Utilizei Bastantes Vezes

A questão seguinte foi realizada para perceber se, da parte dos alunos, o acesso e a utilização do RED tiveram a qualidade necessária em termos de fluidez e desempenho para que pudessem realizar as tarefas de forma regular. O resultado destas questões foi

bastante satisfatório sendo o desvio padrão, na maioria das questões, mínimo (cf Quadro 17)

Quadro 17

Dados de acesso à plataforma.

		O acesso é rápido	O processo de utilização do site foi acessível	O site esteve sempre disponível	Ferramentas de comunicação assíncronas adequadas	Ferramentas de comunicação síncronas adequadas	Outro	Qual
N	Válido	20	20	20	20	20	20	0
	Ausente	0	0	0	0	0	0	20
	Média	3,55	3,20	3,40	3,35	3,45	1,10	
	Desvio Padrão	,510	,768	,503	,587	,510	,447	
	Mínimo	3	1	3	2	3	1	
	Máximo	4	4	4	4	4	3	

A totalidade dos alunos anuiu que o acesso à plataforma fez-se de forma fluida e rápida, sendo que 55 % dos alunos concordaram com esta afirmação; foi também com satisfação que se percebeu que o *site* era intuitivo e prático, sendo bastante perceptível, na ótica do utilizador a forma como funcionava e se devia trabalhar nele pois 90% dos alunos indicaram que foi fácil aprender a movimentar-se dentro do *site*. Pelo que constata a alínea seguinte, o RED esteve sempre ou quase sempre *online*. Após o questionário, alguns alunos indicaram que a acessibilidade por vezes dependeu do acesso à Internet que existia na escola e que era (muito) limitado. De qualquer forma a totalidade dos alunos afirmou que o *site* esteve sempre ou quase sempre disponível.

Outro fator importantíssimo para o desenvolvimento do trabalho por parte dos alunos foram as ferramentas assíncronas e síncronas, gratuitas, disponibilizadas para a realização das tarefas, muitas delas imprescindíveis. Pelas respostas dos alunos, a oferta

idealizada esteve, em boa medida, de acordo com as expectativas. A maioria dos alunos concordou parcialmente (55%) ou totalmente (40%) com a adequação das ferramentas assíncronas enquanto a totalidade dos alunos indicou que concordou parcialmente (55%) ou totalmente (45%) com a adequação das ferramentas de comunicação síncronas à metodologia do módulo.

No que diz respeito ao local de acesso ao RED, através da Internet, a maioria dos alunos respondeu que acede ao mesmo sobretudo na escola, mas também é possível observar que existiu acesso considerável a partir das suas casas. Esta questão indica-nos que muitos dos alunos se limitaram a trabalhar essencialmente durante o período escolar, quer em tempo de sala de aula, quer em horário livre. No entanto, não deixa de ser preocupante que o trabalho feito em casa seja, de alguma forma, menos considerado pelos alunos. Aliás, isto é reflexo da caracterização da turma, de forma geral, tal como já tinha sido identificado anteriormente. Apesar de tudo, nota-se algum esforço por parte de alguns alunos em cumprir as tarefas a tempo e horas, daí a utilização do RED fora do período letivo (cf. Quadro 18).

Quadro 18

Local de acesso ao RED

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Casa	20	1	4	2,65	,745
Escola	20	2	4	3,45	,686
Trabalho	20	1	4	1,40	,883
Outro	20	1	1	1,00	,000
N válido (de lista)	20				

Nota: Escala de tipo Likert com 4 pontos: 1 – Nunca Utilizei, 2 – Utilizei Poucas Vezes, 3 –

Utilizei Algumas Vezes, 4 – Utilizei Bastantes Vezes

A questão seguinte é uma das mais determinantes no que à utilização do formato *b-learning* diz respeito por parte dos alunos. Com as variáveis desta questão tentou

perceber-se de que forma esta forma de ensino teve impacto não só a nível pessoal, como também a nível colaborativo. A análise do quadro seguinte (cf. Quadro 19) mostra-nos a média de respostas a estas questões. Apesar de haver, em todas as questões alunos que, por alguma razão não concordem com as afirmações (construídas todas de forma afirmativa), certo é que a média de respostas é inteiramente favorável ao trabalho realizado, o que permite tirar ilações interessantes. Afinal, a introdução de novos métodos de ensino, poderá ser uma forma de motivação para estes alunos. De qualquer forma, são conclusões que serão apresentadas mais em pormenor no final deste trabalho.

Quadro 19

Estatística descritiva do ensino em formato b-learning

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Permitiu obter novos conhecimentos	20	1	4	3,10	,718
Concedeu maior facilidade na aprendizagem de novos conhecimentos	20	1	4	2,85	,813
Desenvolveu novas formas de aprender	20	2	4	3,20	,696
Melhorou os resultados	20	1	4	3,05	,759
Permitiu adquirir novas competências ao nível das TIC	20	1	4	3,05	,826
Ofereceu uma variedade de tarefas mais interessante	20	2	4	3,35	,587
Reforçou o interesse dos alunos pelas atividades escolares	20	1	4	3,00	,725
Aprendi mais do que nas aulas apenas presenciais	20	1	4	2,85	,745
As formas de avaliação dos trabalhos realizados foram diferentes	20	1	4	3,05	,686
A sala de aula passou a estar sempre acessível	20	1	4	3,10	,718
Foi importante que o professor usasse a plataforma/site para ensinar	20	1	4	3,05	,826
Influenciou positivamente o ambiente da sala de aula	20	1	4	3,10	,788
A proximidade afetiva entre alunos e professor aumentou	20	1	4	3,00	,795

Facilitou a comunicação entre professores e alunos	20	1	4	2,85	,933
Facilitou a comunicação entre os colegas da turma	20	1	4	3,15	,813
Permitiu um acompanhamento melhor do que em sala de aula	20	1	4	2,85	,813
A existência de sessões presenciais foi muito importante nesta experiência	20	1	4	2,90	,718
As atividades online foram relevantes para a aprendizagem	20	1	4	2,95	,686
O b-learning concede ao aluno maior flexibilidade	20	1	4	3,10	,788
O b-learning concede ao aluno maior flexibilidade no uso do tempo	20	1	4	3,20	,696
O b-learning poderia ser aplicado à totalidade do curso	20	1	4	2,80	,834
N válido (de lista)	20				

Saliento alguns dos dados fornecidos por estas questões. Por exemplo, a maioria dos alunos concordou parcialmente (65%) ou totalmente (25%) que esta forma de aprendizagem permitiu não só adquirir novos conhecimentos mas também, a forma como foi realizada, tornou-se mais fácil; 75% dos alunos concordou com esta questão, reforçando assim o interesse pelas atividades escolares. Noventa e cinco por cento dos alunos responderam que concordavam parcialmente ou totalmente com o facto das tarefas se tornarem mais interessantes com esta forma de ensino.

Um dos dados menos positivos remete para o acompanhamento dos alunos em todo o processo. Pelas suas respostas, alguns alunos sentiram que o acompanhamento do professor tem de ser melhor, como mostra a figura 14. Cinquenta por cento dos alunos concordaram parcialmente e 20% dos alunos concordaram totalmente com o facto de haver um melhor acompanhamento do que em sala de aula. Apesar disso, os alunos salientaram a importância que é dada às aulas presenciais em todo este processo, o que me leva a considerar que ainda existe alguma distância entre um regime

totalmente *online* e alunos com estas características, deste nível de ensino. Um total de 85% dos alunos salientou a importância das sessões presenciais neste regime de ensino.

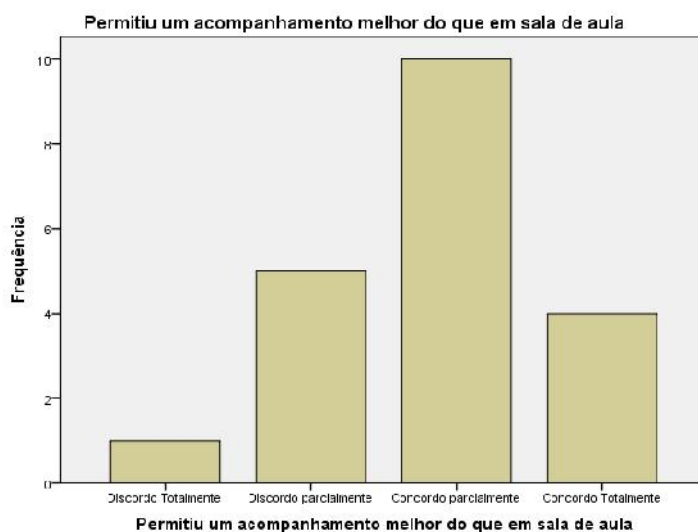


Figura 14. Melhor acompanhamento em sala de aula

Outros dados importantes são o entendimento que os alunos agora revelam sobre o conceito de *b-learning* e da sua implementação neste tipo de formação profissional. No geral, os alunos reconheceram a flexibilidade deste tipo de ensino e indicaram que poderia até ser uma opção para a totalidade do curso. No meu entender, creio que estes alunos demonstraram que estão ávidos por deixar o sistema de ensino tradicional por um que traga novos desafios e novos tipos de aprendizagens. Cerca de 85% dos alunos concordou parcialmente ou totalmente com a importância que tiveram as tarefas *online* enquanto no que diz respeito à maior flexibilidade de tempo, esse valor sobe para os 95%. Apesar disso, 25% dos alunos respondeu que não pretenderiam ver este regime aplicado a todo o curso de formação. Não deixa de ser um número expressivo a deixar este indicador. Este aspeto deverá ser melhor compreendido, realizando entrevistas aos alunos. Algo que poderá ser feito posteriormente.

Um outro grupo de questões prendia-se com a realização das tarefas em si propostas no RED. A análise do próximo quadro (cf. Quadro 21) mostra-nos a média de respostas a este conjunto de questões. Havendo sempre, é certo, alunos que, por alguma razão não concordem com as afirmações em todas as questões (construídas todas de forma afirmativa), a verdade é que a média de respostas é inteiramente favorável às tarefas propostas, o que permite tirar ilações interessantes. Estes alunos demonstraram, de forma geral, que a utilização de ferramentas da *web 2.0* e um método de trabalho totalmente diferentes pode marcar a diferença na sua motivação e no seu desempenho.

Quadro 20

Estatística descritiva – Tarefas do RED

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
As metodologias <i>online</i> de ensino-aprendizagem utilizadas foram apropriadas	3,10	,641	20
A ajuda do professor foi a mais adequada	3,15	,813	20
A calendarização das atividades foi adequada	3,15	,671	20
Melhorei os meus resultados	2,85	,875	20
As dúvidas colocadas foram esclarecidas devidamente	3,25	,716	20
As ferramentas disponibilizadas foram suficientes para realizar as tarefas	3,30	,801	20
Acedi facilmente aos recursos disponíveis <i>online</i>	3,25	,716	20
As tarefas apresentadas <i>online</i> foram interessantes	3,00	,649	20
A plataforma (site) estava devidamente organizado	3,20	,616	20
O professor motivou-me com o trabalho realizado <i>online</i>	3,05	,759	20
A forma como a disciplina <i>online</i> estava organizada era clara	3,15	,745	20
Os conteúdos <i>online</i> expostos superaram as minhas expectativas	3,00	,725	20
Em termos gerais, estou satisfeito com a qualidade das atividades realizadas <i>online</i>	3,05	,686	20
Os conteúdos <i>online</i> apresentados permitiram-me adquirir conhecimentos e compreender os temas estudados	3,00	,725	20

As avaliações das atividades realizadas <i>online</i> foram justas	3,00	,858	20
As atividades <i>online</i> apresentadas foram motivadoras	2,90	,788	20
O professor tornou as temáticas apresentadas <i>online</i> atrativas	3,05	,686	20
A quantidade de trabalho <i>online</i> solicitado pelo professor foi apropriada	2,95	,759	20
O professor esteve sempre disponível para apoio	3,40	,598	20
O <i>b-learning</i> exige muito esforço de aprendizagem	3,25	,786	20

De qualquer forma, convém destacar alguns dos dados fornecidos por este conjunto de questões. Por exemplo, no que ao papel do professor diz respeito, os alunos indicaram que, apesar de haver ainda algum trabalho a fazer, e creio que nunca será possível agradar a todos os alunos, o balanço é francamente positivo. Oitenta e cinco por cento dos alunos concordou parcialmente ou totalmente com a adequação da ajuda do professor e com a motivação dada pelo professor. Esse valor sobe para os 90% no que ao esclarecimento de dúvidas diz respeito ao passo que 95% confirmou a disponibilidade do professor durante todo o processo.

Em termos de organização e de formulação das tarefas, os alunos, de forma geral, também concordaram que aquilo que foi apresentado estava bem estruturado. Por exemplo, o facto de 80% dos alunos considerarem que os conteúdos *online* superaram as expectativas deles significa que o projeto, além de inovador, criou neles o sentimento de que uma forma de ensino diferente poder ser encarada com grande sucesso de adesão por parte dos alunos. Quanto à adequação das metodologias, a maioria dos alunos concordou parcialmente (60%) ou totalmente (25%) com o que foi estabelecido neste módulo de ensino e 90% deles concordou parcialmente ou totalmente com a adequação das ferramentas disponibilizadas bem como na organização do *site*.

Não obstante estes resultados, existem alguns dados interessantes de analisar que podem, inclusive tornar-se contraditórios. Na sua maioria, os alunos concordou

parcialmente ou totalmente com o tipo de atividades que foram realizadas indicando que eram atividades motivadoras (85%) e adequadas (80%). A concordância parcial de mais de metade dos alunos em ambas as questões indica que há aspetos a melhorar. No entanto, são resultados animadores. Os alunos indicaram até que, na sua maioria (85%), reconhecem a justiça da avaliação feita no final do módulo. No entanto, os resultados da última questão fornecem um dado bastante revelador e, que em última instância, influenciou os resultados finais na avaliação dos alunos ao módulo: à exceção de dois alunos (10%), todos os outros concordaram parcialmente ou totalmente que o regime *b-learning* exige muito esforço de aprendizagem.

Não há dúvida que este regime exige muito mais dos alunos em termos de autodisciplina e responsabilidade e creio que este é um dado fundamental para as ilações retiradas após verificação das avaliações dos alunos (ver anexos XI e XII).

Numa última questão, muito direta, com resposta de Sim/Não, perguntava-se aos alunos se se sentiam mais motivados para a aprendizagem da Língua Inglesa com este formato de ensino. Setenta e cinco por cento dos alunos responderam que sim.

Foi pedido aos alunos que apontassem uma razão para as suas respostas. Dos alunos que responderam sim, saliento algumas respostas:

- 1) “É um bom método, contudo é necessário uma maior "pressão" por parte do professor para os alunos para que estes realizem as tarefas propostas. De resto é uma boa forma de ensino mas é necessário um maior nível de seriedade por parte dos alunos.”
- 2) “Uma maneira mais leve de poder aprender sem ser necessário fazer os exercícios em contra tempo.”

- 3) “Porque é uma maneira mais autónoma de desenvolver a aprendizagem desta língua.”
- 4) “É mais interativo e mais fácil de aprender.”

Sobretudo a primeira opinião revela um dado que remete para forma como os alunos tiveram alguma dificuldade em assumir eles próprios a responsabilidade da autonomia, reconhecendo que, se o professor não tomar essa iniciativa a todo o momento, os alunos tendem a facilitar, como se poderá ver pela avaliação feita por mim enquanto observador e avaliador das tarefas propostas que será feita na conclusão.

Quanto aos alunos que responderam não, saliento também algumas das respostas:

- 1) “Porque os trabalhos do *site* eram bastantes e as ferramentas para os realizar não eram online.”
- 2) “Simplesmente, causa em demasia na liberdade no contexto de sala de aula.”
- 3) “Porque este modo de aprendizagem ao início parece interessante mas passado uns dias apenas os alunos perdem qualquer interesse... falo por mim.”

Novamente, os alunos acusam as exigências da autonomia das tarefas, desta feita, enquanto fator negativo, mas também se salienta a quantidade de tarefas e o tipo de ferramentas utilizados.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Considerações Finais

Depois de todo o trabalho realizado, é possível tirar algumas ilações e tentarei, nesta parte do trabalho, fazê-las da forma mais objetiva e sintética possível.

A construção de um Recurso Educativo Digital assente numa Plataforma LMS apenas tem sentido se for pertinente, se a população alvo demonstrar interesse e, até, se houver disponibilidade financeira para investir em equipamentos e acesso à Internet. Ao ser utilizado este recurso, os alunos podem usufruir dele em regime de *blended learning*, ou seja, terão de possuir computador e ligação à Internet em casa, na escola ou noutro local. Tendo em conta que o concelho de Mafra é ainda uma zona maioritariamente rural, possivelmente o cenário financeiro não será o melhor para a aquisição dos equipamentos necessários. De qualquer forma, os alunos terão alternativas à sua própria casa para desenvolver as tarefas que têm completar através do RED, quer seja na escola, numa biblioteca ou noutro local com acesso à Internet.

Nos dias de hoje, com toda a conjuntura económica, todas as competências são fundamentais para sobreviver no mundo do trabalho e a globalidade da sociedade implica, sem qualquer dúvida, um sólido conhecimento de uma língua estrangeira. Se os resultados forem positivos e se verificar que a opção de introdução de um sistema de *blended learning* é vantajoso tanto em termos de motivação como em termos de sucesso escolar, seria uma enorme mais-valia para os cursos profissionais, para os professores, que teriam outras portas para abrir e para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua inglesa. A que conclusões se chegou?

Em primeiro lugar, é necessário referir a discrepância entre duas situações: o resultado dos inquéritos vs a observação feita em sala de aula e os resultados obtidos pelos alunos. A verdade é que, em termos gerais, observou-se que as respostas dos inquéritos indicaram que os alunos não só se mostraram agradados com a utilização deste regime de ensino em formato de *b-learning*, como indicaram que é um fator a ter em conta até para outras disciplinas. Indicaram que se sentiram mais motivados para a aprendizagem do Inglês e até mostraram a sua satisfação pelo tipo de tarefas propostas. No entanto há dados que contradizem aquilo que foi respondido pelos alunos:

- 1) A média de notas nas Provas de Avaliação de Conhecimentos foi inferior. No módulo 7, com realização de um teste *online*, a turma obteve uma média de 137,4 valores (anexo X), enquanto no módulo oito a média apenas chegou 131 valores (anexo XI);
- 2) No módulo sete nenhum aluno chumbou à disciplina, doze alunos obtiveram classificação de suficiente e nove alunos obtiveram classificação de bom; no módulo oito, três alunos reprovaram no módulo, treze alunos obtiveram suficiente e cinco alunos obtiveram bom.
- 3) De um total de 31 tarefas propostas no módulo *online*, os alunos tiveram uma média de 16,6 (53,4%) de tarefas concluídas.

Qual será então a razão para esta discrepância entre percepções dos alunos e resultados nas avaliações?

No meu entender, e tendo acompanhado todo o trabalho realizado, acredito que os alunos da turma até foram sinceros na resposta às questões dos inquéritos e até consideraram a aprendizagem em regime de *b-learning* interessante. No entanto, os alunos demonstraram que não têm ainda a capacidade de autodisciplina e rigor para, de forma autossuficiente, realizar as tarefas propostas. Recordo um dos comentários na

última questão do “Questionário Final” sobre se se sentiam mais motivados para a aprendizagem da língua inglesa: “É um bom método, contudo é necessário uma maior “pressão” por parte do professor para os alunos para que estes realizem as tarefas propostas. De resto é uma boa forma de ensino mas é necessário um maior nível de seriedade por parte dos alunos.” Creio que estas palavras singelas e sinceras são a chave para a resposta às questões colocadas por mim durante este trabalho. Não houve o rigor e seriedade necessários por parte dos alunos para desenvolver este tipo de trabalho. Esta forma de trabalho “Simplesmente, causa em demasia na liberdade no contexto de sala de aula.”, como nos indica outro dos alunos. Talvez os alunos não tenham a maturidade necessária pra desenvolver um trabalho mais autónomo ou então não tenham hábitos de trabalho que apelam a uma maior autonomia do aluno. Estes aspetos deveriam ser mais explorados. Não o foram porque o tempo de realização da investigação não o permitiu.

Recomendações

O ensino *online* e a utilização das novas tecnologias está a crescer e fazem parte, sem qualquer dúvida, do futuro da educação. É importante estudar e analisar cada vez mais a importância da sua utilização. Da mesma forma, é importante perceber a resistência dos alunos ao término das tarefas propostas num módulo *online*. É necessário perceber também se, outro tipo de tarefas motivaria os alunos a, de facto, completá-las.

As TIC, quando bem utilizadas, são ferramentas que abrem a perspetiva de novos e diferentes tipos de tarefas. É necessário testar e pô-las em prática. Mas cabe também ao professor, neste nível de ensino, controlar melhor a realização das tarefas

uma vez que, os alunos ainda não têm a predisposição ideal para criar a autonomia suficiente e necessária.

A utilização de uma ferramenta como a que foi construída foi um trabalho interessante. Apresentou-se como verdadeira alternativa à possibilidade de utilizar uma plataforma como o Moodle. No entanto, para um estudo mais extenso e aprofundado, recomenda-se outro tipo de interação e integração dentro de uma mesma plataforma.

Perspetivas de futuro

O incentivo de despertar os alunos para uma nova realidade no ensino foi concretizado, mas esta etapa não pode ficar por aqui. Este trabalho teve o propósito de construir um RED para uma turma específica. No entanto, a perspetiva sobre a qual foi construído, a *Designed Based Research*, implica nesta fase reanalisar todo o projeto para de novo criar um ciclo que melhore o que foi construído. Idealmente, numa segunda fase, poder-se-ia criar um projeto para a aplicação de um módulo em regime de *b-learning* para mais do que uma turma e de anos diferentes. O passo seguinte, uma terceira fase, a aplicação do regime *b-learning* a duas/três turmas durante todo um ano letivo.

Ao mesmo tempo, seria interessante realizar um estudo sobre o perfil do professor neste regime de ensino. A justificar está o facto de os alunos indicarem que o professor devia ter exercido maior pressão sobre os alunos para a realização de tarefas. Não se procedeu dessa forma, neste trabalho, pois um dos objetivos era testar a responsabilidade dos alunos, mas poderá ser um elemento a ter em conta noutro estudo.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas Alves Redol (2013). *Regulamento dos cursos profissionais*. Vila Franca de Xira, Ministério da Educação e Ciência.
- Almeida, M. E. (2000). *Informática e formação de professores*. Brasília: ME.
- Almeida, Maria et al (2005). *Programa: Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Inglês*. Lisboa, Direção Geral de Formação Vocacional
- Bart, M. (2009). *Strategies for teaching blended learning courses, maybe you (and your students) can have it all*. Consultado em 18 de junho de 2012, retirado de <http://www.facultyfocus.com/articles/distance-learning/strategies-for-teaching-blended-learning-courses-maybe-you-and-your-students-can-have-it-all/>
- Cannas, A. (2013). *O perfil pedagógico-didático do professor de línguas nos cursos de educação e formação – um estudo no centro de educação e desenvolvimento de Pina Manique*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Supervisão pedagógica da Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2005). *O ensino profissional do Inglês no ensino básico*. Consultado a 23 de julho de 2013, retirado de http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/ensino_ingles_basico.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Costa, A. (2010). *CD-ROM “Num Mundo a Cores” – Conceção, aplicação e Avaliação de um recurso Multimédia para alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Costa, M. (2010). O ensino profissional: um desafio para os professores. Medi@ções, Vol.1 N.º2 – revista *online*. Consultado a 13 de janeiro de 2015, disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt>.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa, métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Cura, Hugo (2012). *Portal DGES – já concorreu a uma bolsa de estudo? Cuidado...*. Consultado a 16 de maio de 2012, retirado de <http://pplware.sapo.pt/informacao/portal-dges-ja-concorreu-a-uma-bolsa-de-estudo-cuidado/>
- Decreto-Lei n.º92/2014, Diário da República 117, Série I, de 20 de junho de 2014. Consultado a 14 de janeiro de 2015, disponível em www.dre.pt.
- Donald, C. (1999). *Bloom's taxonomy of learning domains*. Consultado em 16 de junho de 2012, retirado de <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>
- Garelli, L. et al (s/ data). *Ethics and security in e-learning manual*. Consultado a 16 de maio de 2012, retirado de <http://elearning.ul.pt/mod/resource/view.php?id=35159>
- Gregório, Carmo et al (2013). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação
- Hill, Manuela M. et al (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições sílabo, Lda
- Kelly, A. (2006). *Is Design-based research a method on its own?* In Conferência Web realizada na Convenção Internacional AERA, George Manson University. Consultado a 17 de junho de 2012, retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=gDPaJWqYrGI>

- Kumar, S. & Dutta K. (2011). Investigation on security in LMS Moodle. *Revista International Journal of Information Technology and Knowledge Management, Janeiro-Junho, Vol. 4(1)*. pp. 233-238
- Ledesma, F., (2011). *A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores*. Consultado em 22 de janeiro de 2012, retirado de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_01_04_fl.htm#_ftn1
- Machado, A. (2012). *Tipos de Amostragem I: amostragem não probabilística*. Consultado a 25 de junho de 2014, retirado de <http://www.andremachado.org/artigos/815/tipos-de-amostragem-1-amostragem-nao-probabilistica.html>
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com SPSS* (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Miranda, G. L. (2008). *Teorias da aprendizagem e aplicações educativas programáveis*. In *Aprendizagem multimédia e ensino online*. Relatório da unidade curricular, apresentado no concurso para Professora Associada, de 30 de maio de 2008, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto, Porto editor.
- Ramos, José Luís (2011). *Avaliação e qualidade de Recursos Educativos Digitais*. Consultado a 18 de janeiro de 2015, retirado de http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1262962176_CadernosSACAUSEF_V_JLR_pag11a17_PT.pdf
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Londres, Kogan Page.
- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. Consultado a 02 maio de 2012, retirado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

- Silva, A. (2009). *Avaliação da metodologia b-Learning no Mestrado Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Consultado a 02 de maio de 2002, retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1193/1/2010000326.pdf>
- Smith, M. K (2002). *Jerome S. Bruner and the process of education*. Consultado a 20 de janeiro de 2012, retirado de <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>
- Sondagens e Estudos de Opinião (2014). *Amostras não probabilísticas*. Consultado a 13 de agosto de 2014, retirado de <http://sondagenseestudosdeopinioao.wordpress.com/amostragem/amostragem-nao-probabilistica/>
- Umbelina, V. (2012). *Redes Sociais: Aliadas ou Vilãs da Educação*. Consultado a 21 de setembro de 2014, retirado de <http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>
- Van Merriënboer, J. & Kester, L. (2009). Modelo de design educacional de quatro componentes: princípios multimédia em ambientes de aprendizagem complexa. In G. Miranda (org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 286-321). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vieira, Marco (2010). *O ensino das línguas: uma proposta de b-learning para complementar a aprendizagem*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Multimédia, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2004). *Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). *Design-based research and technology-enhanced learning environments*. ETR&D, 53 (4), 5-23

Wikipédia (2012). *Método de ensino*. Consultado a 20 de junho de 2012, retirado de
http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todos_de_Ensino

ANEXOS

ANEXO I – Validação da Componente Técnica do RED

Tópico	Opinião	Sugestões
Definição do Tema/ Projeto/ Objetivos/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tema, Projeto e Objetivos estão devidamente identificados e caracterizados no texto da página inicial [<i>Home</i>]. ○ Quanto às atividades, encontram-se identificadas em local de 2º nível [<i>Folders</i>], o que se justifica pela oportunidade da consulta ser posterior. Trata-se de um guião escrito em linguagem clara e com instruções adequadas em toda a sua extensão. ○ Nota interrogativa: Será a designação [<i>Folders</i>] a ideal para identificar um tópico, tão específico, de consulta de conteúdos e consequentemente, do percurso e das atividades? Não haverá o risco de alguma sobreposição com o tópico [<i>Worksheets</i>]? Sugestão alternativa: [<i>Learning path</i>]? Outra? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alteração do nome para “Tasks”
Arquitetura do Produto	<ul style="list-style-type: none"> ○ A estrutura é simples e sóbria, como convém a qualquer suporte à comunicação online. Será ainda mais confortável quando servir como complemento a aulas presenciais ou em regime misto. Em todo o caso a arquitetura é clara e adequada, mesmo em contexto de e-learning “puro”. ○ A apresentação dos tópicos, repetida, nos botões superiores e em baixo, com ícones e legendas é uma opção útil, sobretudo nas primeiras abordagens (sugere-se, porém a mesma ordem, nas duas opções). ○ Sugestão: Um vídeo de apresentação na página inicial [<i>Home</i>] ganharia bastante em termos comunicacionais, se contivesse as mensagens que aparecem textualmente, ou uma recriação das mesmas (sobretudo nos planos motivacional e de repouso visual nas primeiras abordagens). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentações dos tópicos alteradas (e acrescentou-se os “Worksheets” que não existia) ○ Vídeo realizado
Conteúdo do Produto	<ul style="list-style-type: none"> ○ O produto demonstra qualidade elevada no seu desenho geral em termos de organização, sequência e natureza dos seus conteúdos. ○ É adequado a um público adulto, pelo menos iniciado na língua inglesa e que utilize de modo confortável tecnologias digitais elementares. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alunos de 12.º ano (pelo menos 8 anos de aprendizagem de Inglês) e do curso de informática
Design e navegação /Usabilidade do produto	<ul style="list-style-type: none"> ○ O produto é apelativo não só na generalidade, como também nos diversos segmentos que vão sendo propostos ao destinatário. ○ Reitera-se o interesse que teria o vídeo de apresentação na página inicial [<i>Home</i>], já referido em «Arquitetura do Produto». Poderia contribuir, assim, para o sucesso da primeira abordagem na relação emocional com a experiência do curso. Recomenda-se o visionamento em «modo facultativo», isto é, com a possibilidade bem visível e imediata de desligar o som. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vídeo realizado

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A consistência e coerência das mensagens do percurso de aprendizagem em [<i>Folders</i>] contribuem para uma navegação sem obstáculos e para um nível de usabilidade alto, na sua generalidade. ○ Não foram detetados <i>links</i> quebrados ou outros obstáculos a uma navegação eficaz. 	
Elementos multimédia: Grafismo, Ilustração, Áudio, Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> ○ O grafismo é sóbrio na sua generalidade. Sugestão: Poderia ser ainda realizado algum trabalho pontual de aperfeiçoamento na vertente «economia de texto», bem como no aumento de algumas «respirações» da mancha gráfica de texto, de modo a otimizar o conforto da leitura. Outra alternativa seria variar a cor da fonte ou a aplicação de caixas, linhas, sombreados... ○ O material audiovisual é rico em quantidade e variedade. Apresenta bons níveis de qualidade estética e técnica, tanto no que respeita a <i>podcasts</i> como a vídeos (ter em conta as considerações finais sobre alojamento). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Optou-se por dar mais espaçamento entre as linhas.
Interatividade	<ul style="list-style-type: none"> ○ O conjunto de tarefas a realizar pelos destinatários, com recurso a ferramentas da WEB 2.0, em grande parte, cumpre tendências e requisitos atuais, em termos de interatividade. Estas opções permitem – sem ruído e minimizando eventuais obstáculos de carácter tecnológico – que as tarefas solicitadas possam ser executadas como esperado. A variedade de experimentações técnicas devem ser doseadas adequadamente a fim de contribuírem para os reais objetivos do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ○
Considerações Finais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Foi tido em conta que o público determinado é adulto iniciado - pelo menos - na língua inglesa e que domine, de modo confortável, tecnologias digitais elementares, de forma a utilizar, sem obstáculos, as ferramentas solicitadas. ○ Verificar, em todo o caso, a relação entre a calendarização e a densidade/frequência de utilizações das ferramentas da WEB 2.0. ○ Garantir o alojamento dos materiais multimédia, já que os mesmos compõem uma boa parte dos recursos de trabalho. Exs: vídeos no Youtube, alojados em contas alheias à organização do curso, pode ser um risco. ○ Em termos de produto, estamos em presença de um objeto multimédia vivo e atual, para suporte e apoio a aulas presenciais, mas que também possa, por si, materializar a plataforma de um curso em regime de e-learning. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considerou-se a frequência adequada. ○ Materiais multimédia alojados em dropbox (links alternativos fornecidos)

ANEXO II – Validação da Componente Científica do RED

Tópico	Opinião	Sugestões
Organização do módulo	<ul style="list-style-type: none"> ○ O módulo encontra-se bem organizado e estruturado, sendo de fácil compreensão e navegabilidade ○ A página inicial serve para os alunos compreenderem quais os objetivos do site e explica, desde logo, quais as componentes que irão ser abordadas ao longo da unidade. ○ Boa divisão dos conteúdos: ○ Grammar; ○ Communication; ○ Vocabulary; ○ Speaking/writing. 	<ul style="list-style-type: none"> ○
Correção e clareza da linguagem e das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Linguagem simples e de fácil compreensão; ○ Explica sempre o que é necessário fazer, como é que têm de o fazer, quais os prazos e o objetivo de cada tarefa bem como se é necessário desenvolver algum trabalho em comum com os colegas ou não. ○ As tarefas estão bem discriminadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○
Correção dos conteúdos de Inglês envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação dos conteúdos gramaticais de forma esquemática e de fácil compreensão. ○ Todas as explicações são claras e pertinentes. ○ Os conteúdos não têm erros científicos e são muito acessíveis, mas simultaneamente, pertinentes e apresentados de forma construtiva e inovadora. 	<ul style="list-style-type: none"> ○
Adequação ao público-alvo (turma de 3.º Ano ensino profissional)	<ul style="list-style-type: none"> ○ O tema é extremamente pertinente para alunos que estão muito perto de integrar o mundo profissional e fornece-lhes muitas ferramentas úteis, por exemplo: como agir numa entrevista de emprego; como responder a um anúncio de emprego; como escrever um CV. ○ Existem muitas atividades ligadas às novas tecnologias, que automaticamente, serão mais apelativas para os alunos, nomeadamente, a criação de uma apresentação em Prezi, a criação de um podcast, a criação de uma apresentação em PowerPoint, a pesquisa de informação na Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ○
Apreciação global	<ul style="list-style-type: none"> ○ A página está criada de uma forma muito apelativa. ○ Qualquer aluno consegue orientar-se facilmente e sente sempre que, não obstante, estar a estudar e a aprender sozinho, tem sempre ao seu dispor a ajuda do professor. Desta forma, promove-se a autonomia dos alunos, mas, simultaneamente, estes sentem que têm apoio sempre que necessário. ○ É dada mais ênfase aos conteúdos gramaticais do que às quatro <i>skills</i> (<i>listening, reading, speaking e writing</i>), por isso, deveria ser feita uma distribuição mais equitativa do tempo pelas várias <i>skills</i> e pela gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Essa discrepância será colmatada nas aulas presenciais. Optou-se por abordar no site essencialmente situações que os alunos pudessem pesquisar online.
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> ○ Na terceira pasta, também deveriam existir atividades de comunicação e de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ O tempo existente para a

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alterar a ordem de alguns conteúdos temáticos: primeiro os alunos deveriam aprender a responder a um anúncio e só depois como agir numa entrevista de emprego. ○ A aula 7 deveria estar perto das aulas 17 e 18 porque referem-se todas ao mesmo tópico e porque se deveria dar um exemplo concreto de uma entrevista antes de pedir para escrever uma entrevista. ○ Alguns dos tópicos da 2.^a parte do módulo deveriam estar na 3.^a, nomeadamente, no que concerne à pesquisa de anúncios de emprego. 	<p>terceira pasta é diminuto tendo em conta a calendarização da prova de avaliação de conhecimentos, tendo sido optado por haver alguma “folga” em termos de tempo para que os alunos se preparem devidamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apesar de concordar, optou-se por seguir a ordem de conteúdos programáticos que o manual de apoio também apresenta. ○ A entrevista realizada na aula 7 não é de emprego. Apenas uma entrevista a alguém da área de informática, com conhecimento da área e do que é realizado na profissão.
--	--	---

ANEXO III – Planificação de Disciplina

Formação Profissional
Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos

Inglês – 220 Horas

2011/2014

Horas de Formação da Disciplina:

1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total de Horas
76	72	72	220

1.º Ano 2013/2014

	Nome do Módulo	Horas de Formação
Módulo 1	Eu e o Mundo Profissional	28
Módulo 2	Um Mundo de Muitas Línguas	24
Módulo 3	O Mundo Tecnológico	24

2.º Ano 2014/2015

	Nome do Módulo	Horas de Formação
Módulo 4	Os Media e a Comunicação Global	24
Módulo 5	Os Jovens na Era Global	24
Módulo 6	O Mundo à Nossa Volta	24

3.º Ano 2015/2016

	Nome do Módulo	Horas de Formação
Módulo 7	Os Jovens e o Consumo	24
Módulo 8	O Mundo do Trabalho	24
Módulo 9	A Comunicação no Mundo Profissional	24

ANEXO IV – Planificação de Módulo

Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos
Inglês **2011/2014** **2013/2014**
3º Ano

MÓDULO: 8 - O Mundo do Trabalho
Horas: 24
Conteúdos/Competências/Objetivos
Conteúdos

The Changing World of Work:

Jobs;

Workplaces;

Career areas;

Types of work;

Safety clothing and equipment;

Rules in a factory;

Part-time jobs;

Verb groups.

Making the right choice:

Gap year;

Word groups;

Getting a job;

Jobs ads;

Job benefits;

Qualifications and personal qualities.

Grammar:

Clauses of reason;

Clauses of concession;

Relative Pronouns;

Omission of the Relative Pronouns;

Second Conditional – Revision;

Rephrasing;

Preposition of Place;

Prepositions of Movement;

Correlative Conjunctions.

Competências Essenciais

Mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo;

Adotar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo;

Alargar o repertório textual através do contacto com uma diversidade de textos, incluindo textos estrutural e linguisticamente complexos;

Usar adequadamente vocabulário associado à problemática do mundo do trabalho (tipos de emprego, formas tradicionais de trabalho, alterações laborais);

Alargar conhecimentos sobre diversidade de percursos e atividades profissionais, condições e ambiente de trabalho, tendências do mercado de trabalho;

Alargar conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados;

Adotar hábitos de estudo autónomo;

Demonstrar capacidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação.

Objetivos de Aprendizagem

Descrever características de alguns tipos de texto;

Compreender textos variados no âmbito da temática a ser abordada;

Escrever textos claros e variados, de modo estruturado (CV, carta de candidatura, anúncio);

Caracterizar diversas profissões e locais de trabalho;

Reconhecer a importância das condições de trabalho (segurança, ambiente, qualidade de vida no trabalho ...);

Comparar organização laboral e condições de trabalho em diversos contextos socioculturais.

Recursos

Quadro;

Marcadores;

Manual;

Dicionários;

Revistas;

Jornal;

Internet;

Computadores;

Tecnologias móveis

Cadernos do aluno

Correspondência de exercícios;

Preenchendo os espaços em branco;

Falando de exercícios;

Discussão em classe;

Fazer dramatizações;

Visualizar filmes.

Avaliação

Observação direta;

Fichas de Trabalho;

Participação;

Trabalho em grupo;

Trabalho individual;

Trabalho a Pares;

Prova de Avaliação de Conhecimentos;

Trabalho escrito;

Prova de Avaliação de Conhecimentos de Recuperação.

Estratégias de Desenvolvimento

Compreensão de leitura de textos;

Corrigir falsas declarações;

Escrever textos;

Ouvindo exercícios;

ANEXO V – Calendarização do Módulo

Disciplina: Inglês**Módulo:** 8 – The world of work

	N.º aula	Data	Conteúdos gerais
1 – The changing world of work	Aula 1	21 Nov.	Introdução ao <i>b-learning</i> ; Explicação e demonstração do site criado para o efeito;
	Aula 2 e 3	22 Nov.	Text: “The new workplace; Relative clauses;
	Aula 4	28 Nov.	Interview (the perfect workplace);
	Aula 5 e 6	29 Nov.	Jobs and careers (list of jobs); Prepositions of place;
	Aula 7	5 Dez.	Text: “Tara’s story”;
	Aula 8 e 9	6 Dez.	Role-play: job interview; Prepositions of movement;
2 – Making the right choice	Aula 10	12 Dez.	Prepositions of time;
	Aula 11 e 12	13 Dez.	Text: “The changing world of work... it’s happening!”;
	Aula 13	9 Jan.	Job advert: creating an advert and replying to one;
	Aula 14 e 15	10 Jan.	Writing a CV;
	Aula 16	16 Jan.	Prepositional phrases;
	Aula 17 e 18	17 Jan.	Reflexive pronouns; Text: “The job interview”;
3 – Looking for a job	Aula 19	23 Jan.	Present tenses with future meaning (revision) ;
	Aula 20 e 21	24 Jan.	Revisions for the test;
	Aula 22	30 Jan.	English evaluation test;
	Aula 23 e 24	31 Jan.	Correction of the English evaluation test; Self-evaluation and the evaluation of others.

Turma: 3.º TGEI (Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos)Manual de apoio: Go Pro, M789, Porto editora, ISBN: 9.789720.441034.12

ANEXO VI – Questionário Inicial

Inquérito por questionário

Sou aluno do Mestrado em Educação, especialidade em Educação e Tecnologias Digitais, da Universidade de Lisboa. No âmbito do meu trabalho de investigação, preciso recolher dados sobre o uso que os estudantes do ensino profissional fazem das tecnologias digitais.

Para isso, gostava que respondesse às questões abaixo formuladas. Não há respostas certas ou erradas. Quero apenas conhecer que tecnologias usa, quando e como as utiliza.

As suas respostas são confidenciais.

Desde já agradeço a sua participação.

César Moreira

cesarmoreira@campus.ul.pt

→ Dados pessoais

Idade: _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Ano: _____ Turma: _____

→ Questionário

1. Tem computador próprio? Sim ☐ Não ☐

1a) Se respondeu **Sim**, que tipo de computador possui? Portátil ☐ De secretária ☐ Ambos ☐

2. Tem tecnologias móveis (TM)? Sim ☐ Não ☐

2a) Se respondeu sim, que tipo de TM possui?

iPad/Tablet ☐ iPhone/smartphone ☐ Ambos ☐

3. Tem acesso à Internet? Sim ☐ Não ☐

3b) Se respondeu **Sim**, que tipo de Internet possui? Portátil ☐ Fixa ☐ Ambas ☐

4 – De que forma utiliza o computador?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta que:

1= Nunca utilizo

2= Utilizo poucas vezes (1 a 2 vezes por semana)

3= Utilizo algumas vezes (3 a 5 vezes por semana)

4= Utilizo bastantes vezes (6 ou mais vezes por semana)

.

a) Realizar trabalhos da escola	1	2	3	4
b) Estudar	1	2	3	4
c) Estar nas redes sociais (ex.: Facebook)	1	2	3	4
d) Jogar	1	2	3	4
e) Pesquisar informação	1	2	3	4
f) Ouvir música	1	2	3	4
g) Ler notícias	1	2	3	4
h) Ver televisão e séries	1	2	3	4
C	1	2	3	4

Qual?

5. Quantas horas estuda por semana?

Menos de 1 hora ☐

1 a 3 horas ☐

3 a 5 horas ☐

5 a 7 horas ☐

Mais do que 7 horas ☐

6. Já trabalhou com alguma plataforma de ensino *online*? Sim ☐ Não ☐

6b) Se respondeu **Sim**, para que fins?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta que:

1= Nunca Utilizo

2= Utilizo Poucas Vezes (1 a 2 vezes por semana)

3= Utilizo Algumas Vezes (3 a 5 vezes por semana)

4= Utilizo Bastantes Vezes (6 ou mais vezes por semana)

a) Fazer avaliação sumativa (ex: provas de avaliação)	1	2	3	4
b) Consultar recursos fornecidos pelos professores	1	2	3	4
c) Fazer trabalhos com outros colegas	1	2	3	4
d) Fazer entrega de trabalhos	1	2	3	4
e) Realização de testes diagnósticos	1	2	3	4
f) Para estudar	1	2	3	4
g) Outro	1	2	3	4

Qual?

7 – Quais são as suas disciplinas preferidas? (escolher apenas três opções)

a) Português	
b) Inglês	
c) TIC	
d) Educação física	
e) Área de integração	
f) Matemática	
g) Física e química	
h) Comunicação de Dados	
i) Instalação e manutenção de equipamentos informáticos	
j) Sistemas digitais e arquitetura de computadores	
k) Eletrónica fundamental	

8 – Considera o Inglês importante para a sua vida profissional? Assinale a sua preferência.

1= Nada Importante	2= Pouco Importante	4= Importante	5= Bastante Importante

9 – Qual a sua principal dificuldade na aprendizagem do Inglês?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, sendo que:

1 = Discordo Totalmente

2 = Discordo Parcialmente

3= Concordo Parcialmente

4 = Concordo Totalmente

a) Compreensão da gramática	1	2	3	4
b) Interpretação de textos	1	2	3	4

c) Falta de vocabulário	1	2	3	4
d) Expressão escrita	1	2	3	4
e) Expressão oral	1	2	3	4
f) Falta de bases	1	2	3	4
g) Compreensão oral	1	2	3	4
h) Interesse em estudar	1	2	3	4
i) Outra	1	2	3	4

Qual?

10 – Que tipos de recursos educativos gosto mais de usar? (escolher apenas três opções)

a) Manual escolar	
b) Fichas de trabalho	
c) Jogos didáticos	
d) Exercícios <i>online</i>	
e) Vídeos didáticos	
f) Pesquisar na Internet	
g) <i>Software</i> didático	
h) Quadro interativo	
i) Objetos manipuláveis	
j) Outro	

Qual?

11 – Qual a importância de usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, sendo que:

1 = Discordo Totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo Totalmente

a) As TIC deveriam ser utilizadas em todas as disciplinas.	1	2	3	4
b) As TIC facilitam a compreensão da matéria.	1	2	3	4
c) O uso das TIC aumenta o meu interesse pela matéria.	1	2	3	4
d) Os professores deveriam usar mais o computador em sala de aula.	1	2	3	4
e) O uso das TIC melhoram a minha concentração.	1	2	3	4
f) O acesso à Internet seria uma mais-valia facilitando a aprendizagem.	1	2	3	4

g) A utilização das TIC influenciaria positivamente a interação com os colegas.	1	2	3	4
h) A utilização das TIC influenciaria positivamente a interação com os professores.	1	2	3	4
i) Outro	1	2	3	4

Qual?

Muito obrigado pela colaboração!

César Moreira,

(Aluno de Mestrado Educação, especialidade em Educação e Tecnologias Digitais)

ANEXO VII – Questionário Final

Inquérito por questionário

Sou aluno do Mestrado em Educação, especialidade em Educação e Tecnologias Digitais, da Universidade de Lisboa. No âmbito do meu trabalho de investigação, preciso recolher dados sobre o uso que os estudantes do ensino profissional fazem das tecnologias digitais.

Para isso, gostava que respondesse às questões abaixo formuladas. Não há respostas certas ou erradas. Quero apenas conhecer alguns dados relativamente ao módulo de Inglês lecionado em regime de *b-learning*.

As suas respostas são confidenciais.

Desde já agradeço a sua participação.

César Moreira

cesarmoreira@campus.ul.pt

→ Dados pessoais

Idade: _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

→ Questionário

1. Que tipo de *hardware* utilizou na realização do módulo?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta que:

1= Nunca Utilizei

2= Utilizei Poucas Vezes (1 a 2 vezes por semana)

3= Utilizei Algumas Vezes (3 a 5 vezes por semana)

4= Utilizei Bastantes Vezes (6 ou mais vezes por semana)

a) Computador de secretária (desktop)	1	2	3	4
b) Computador portátil (laptop)	1	2	3	4
c) Telemóvel	1	2	3	4
d) Tablet	1	2	3	4
e) Outro	1	2	3	4

Qual?

2. Quanto ao acesso ao *site*/plataforma...

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, sendo que:

1 = Discordo Totalmente

2 = Discordo Parcialmente

3= Concordo Parcialmente

4 = Concordo Totalmente

a) O acesso é rápido.	1	2	3	4
b) O processo de aprendizagem da utilização do <i>site</i> foi acessível.	1	2	3	4
c) O <i>site</i> esteve sempre disponível.	1	2	3	4
d) O <i>site</i> dispôs de ferramentas de comunicação assíncronas adequadas à metodologia do módulo.	1	2	3	4
e) O <i>site</i> dispõe de ferramentas de comunicação síncronas adequadas à metodologia do módulo.	1	2	3	4
f) Outro	1	2	3	4

Qual?

3. De que local acedeu mais vezes ao *site*/plataforma?

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta que:

1= Nunca Utilizei

2= Utilizei Poucas Vezes (1 a 2 vezes por semana)

3= Utilizei Algumas Vezes (3 a 5 vezes por semana)

4= Utilizei Bastantes Vezes (6 ou mais vezes por semana)

a) Casa	1	2	3	4
b) Escola	1	2	3	4
c) Trabalho	1	2	3	4
d) Outro	1	2	3	4

Qual?

4. Quanto à utilização do *b-learning* na escola...

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, sendo que:

1 = Discordo Totalmente

2 = Discordo Parcialmente

3= Concordo Parcialmente

4 = Concordo Totalmente

a) Permitiu obter novos conhecimentos.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

b) Concedeu maior facilidade na aprendizagem de novos conhecimentos.	1	2	3	4
c) Desenvolveu novas formas de aprender.	1	2	3	4
d) Melhorou os resultados.	1	2	3	4
e) Permitiu adquirir novas competências ao nível das TIC.	1	2	3	4
f) Ofereceu uma variedade de tarefas mais interessante.	1	2	3	4
g) Reforçou o interesse dos alunos pelas atividades escolares.	1	2	3	4
h) Aprendi mais do que nas aulas apenas presenciais.	1	2	3	4
i) As formas de avaliação dos trabalhos realizados foram diferentes.	1	2	3	4
j) A sala de aula passou a estar sempre acessível.	1	2	3	4
k) Foi importante que o professor usasse a plataforma/site para ensinar.	1	2	3	4
l) Influenciou positivamente o ambiente da sala de aula.	1	2	3	4
m) A proximidade afetiva entre alunos e professor aumentou.	1	2	3	4
n) Facilitou a comunicação entre professores e alunos.	1	2	3	4
o) Facilitou a comunicação entre os colegas da turma.	1	2	3	4
p) Permitiu um acompanhamento melhor do que em sala de aula.	1	2	3	4
r) A existência de sessões presenciais foi muito importante nesta experiência.	1	2	3	4
s) As atividades <i>online</i> foram relevantes para a aprendizagem.	1	2	3	4
t) O modelo de aprendizagem em <i>b-learning</i> concede ao aluno maior flexibilidade .	1	2	3	4
u) O modelo de aprendizagem em <i>b-learning</i> concede ao aluno maior flexibilidade no uso do tempo.	1	2	3	4
v) O modelo de aprendizagem em <i>b-learning</i> poderia ser aplicado à totalidade do curso.	1	2	3	4
w) Outra	1	2	3	4

Qual?

5. Quanto à realização de tarefas online...

Assinale o número que melhor traduz a sua opinião, sendo que:

1 = Discordo Totalmente

2 = Discordo Parcialmente

3= Concordo Parcialmente

4 = Concordo Totalmente

a) As metodologias <i>online</i> de ensino-aprendizagem utilizadas foram apropriadas.	1	2	3	4
b) A ajuda do professor foi a mais adequada.	1	2	3	4
c) A calendarização das atividades foi adequada.	1	2	3	4

d) Melhorei os meus resultados.	1	2	3	4
e) As dúvidas colocadas foram esclarecidas devidamente.	1	2	3	4
f) As ferramentas disponibilizadas foram suficientes para realizar as tarefas.	1	2	3	4
g) Acedi facilmente aos recursos disponíveis <i>online</i> .	1	2	3	4
h) As tarefas apresentadas <i>online</i> foram interessantes.	1	2	3	4
i) A plataforma (site) estava devidamente organizado.	1	2	3	4
j) O professor motivou-me com o trabalho realizado <i>online</i> .	1	2	3	4
k) A forma como a disciplina <i>online</i> estava organizada era clara.	1	2	3	4
l) Os conteúdos <i>online</i> expostos superaram as minhas expectativas.	1	2	3	4
m) Em termos gerais estou satisfeito com a qualidade das atividades realizadas <i>online</i> .	1	2	3	4
n) Os conteúdos <i>online</i> apresentados permitiram-me adquirir conhecimentos e compreender os temas estudados.	1	2	3	4
o) As avaliações das atividades realizadas <i>online</i> foram justas.	1	2	3	4
p) As atividades <i>online</i> apresentadas foram motivadoras.	1	2	3	4
q) O professor tornou as temáticas apresentadas online atrativas.	1	2	3	4
r) A quantidade de trabalho <i>online</i> solicitado pelo professor foi apropriada.	1	2	3	4
s) O professor esteve sempre disponível para apoio ao processo de aprendizagem através de meios informáticos.	1	2	3	4
t) O modelo de aprendizagem em <i>b-learning</i> exige muito esforço de aprendizagem.	1	2	3	4
u) Outra.	1	2	3	4

Qual?

6. Com todo este processo de aprendizagem, sente-se mais motivado para a aprendizagem da Língua Inglesa? Sim ☐ Não ☐

Explique, em poucas palavras, porquê?

.....

Muito obrigado pela colaboração!

César Moreira,

(Aluno de Mestrado Educação, especialidade em Educação e Tecnologias Digitais)

ANEXO VIII – Verificação de Realização de Tarefas

	Tarefas	L1	L1	L1	L 2, 3	L 2, 3	L 2, 3	L 2, 3	L4	L4
N.º	Nome do aluno	Welcome message	Sign up for all resources	Adding to a Docs group	Exercises P. 66 sent and completed	Podcast created	.Ppt (Relative clauses)	Exercises (file 805)	Job interview dialogue	Naming 3 jobs
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
9										
11										
13										
15										
17										
18										
19										
20										
23										
24										
26										
27										
28										

Legenda: (+) – Realizado; (++) - Realizado com qualidade; (-) - Não realizado; (*) – Incompleto

ANEXO IX – Pedido de Esclarecimentos

	Esclarecimentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N.º	Nome do aluno									
1	██████████									
2	██████████									
3	██████████									
4	██████████									
5	██████████									
6	██████████									
7	██████████									
9	██████████									
11	██████████									
13	██████████									
15	██████████									
17	██████████									
18	██████████									
19	██████████									
20	██████████									
23	██████████									
24	██████████									
26	██████████									
27	██████████									
28	██████████									

Legenda: (+) – Realizou; (++) - Realizou com Pertinência; (-) - Não realizou

ANEXO X – Registo de Avaliação Modelar, Módulo 7



**REGISTO DE AVALIAÇÃO
MODULAR
3.º A - TGEI**

1.º PERÍODO

MÓDULO 7

ANO LETIVO 2013/2014

TRIÉNIO 2011/2014

INGLÊS						DE SETEMBRO A DEZEMBRO										César Miguel Jorge Moreira					
N.º	Nome	CONHECIMENTOS							ATITUDES E VALORES							ORGANIZAÇÃO				AVALIAÇÃO	
		PARÂMETRO 1							PARÂMETRO 2							PARÂMETRO 3		PARÂMETRO 4			
		AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS							RESPONSABILIDADE							CAPACIDADE DE TRABALHO		CAPACIDADE DE CONCRETIZAÇÃO DE TEORIAS E PROJECTOS			
		PESO							PESO							PESO		PESO			
		140 pontos							40 pontos							10 pontos		10 pontos			
		Prova de Avaliação de Conhecimentos	70,0%	Recuperação	0,0%	Relatórios e Trabalhos Teóricos	0,0%	Trabalhos de Execução Técnica	30,0%	Pontualidade	Assiduidade	Comportamento	Empenho	Respeito pelas regras e normas da escola	Correta utilização dos equipamentos afetos à formação	Capacidade de iniciativa	Capacidade de comunicação	Capacidade de trabalho em equipa / grupo	Participação / Colaboração nas atividades do plano Anual da Escola	Apresentação / exposição de trabalhos e relatórios	Cumprimento dos prazos definidos
1		135				110	5	5	5	4	5	5	5	4	3	4	4	3	4	140	S
2		157				160	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	3	4	163	B
3		149				130	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	153	B
4		137				0	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	97	S
5		165				130	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	4	162	B
6		136				150	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	4	151	B
7		127				110	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	4	138	S
8																					
9		138				130	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	146	B
10																					
11		129				160	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	151	B
12																					
13		147				0	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	1	1	1	108	S
14																					
15		126				110	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3	4	139	S
16																					
17		122				150	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	140	S
18		49				130	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	4	3	4	99	S
19		169				160	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	171	B
20		131				150	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3	4	147	B
21																					
23		92				150	4	4	2	4	2	4	4	4	3	4	4	3	4	119	S
24		141				110	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	3	4	142	S
25		100				100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	104	S
26		104				0	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	90	I
27		153				0	5	5	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	119	S
28		140				160	5	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	145	B
29																					
O(A) Orientador(a) Educativo(a),						O(A) Professor(a),										Data: 17 de dezembro de 2013					

ANEXO XI – Registo de Avaliação Modelar, Módulo 8



**REGISTO DE AVALIAÇÃO
MODULAR
3.º A - TGEI**

**2.º PERÍODO
MÓDULO 8
ANO LETIVO 2013/2014
TRIÉNIO 2011/2014**

INGLÊS						DE JANEIRO A ABRIL										César Miguel Jorge Moreira					
N.º	Nome	CONHECIMENTOS						ATITUDES E VALORES								ORGANIZAÇÃO				AVALIAÇÃO	
		PARÂMETRO 1						PARÂMETRO 2								PARÂMETRO 3		PARÂMETRO 4			
		AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS						RESPONSABILIDADE								CAPACIDADE DE TRABALHO		CAPACIDADE DE CONCRETIZAÇÃO DE TEORIAS E PROJECTOS			
		PESO						PESO								PESO		PESO			
		140 pontos						40 pontos								10 pontos		10 pontos			
		Prova de Avaliação de Conhecimentos 30,0%	Recuperação 0,0%	Relatórios e Trabalhos Teóricos 0,0%	Trabalhos de Execução Técnica 70,0%	Pontualidade	Assiduidade	Comportamento	Empenho	Respeito pelas regras e normas da escola	Correta utilização dos equipamentos afetos à formação	Capacidade de iniciativa	Capacidade de comunicação	Capacidade de trabalho em equipa / grupo	Participação / Colaboração nas atividades do plano Anual da Escola	Apresentação / exposição de trabalhos e relatórios	Cumprimento dos prazos definidos	Quantitativa	Qualitativa		
1		146			148	5	5	5	4	5	5	4	3	4	4	3	4	154	B		
2		153			100	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	3	4	133	S		
3		170			100	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	139	S		
4		121			0	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	50	F		
5		185			116	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	4	150	B		
6		147			129	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	3	4	147	B		
7		130			100	5	4	5	5	5	5	5	4	5	3	3	4	129	S		
8																					
9		144			90	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	125	S		
10																					
11		144			100	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	133	S		
12																					
13		148			116	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	135	S		
14																					
15		143			100	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4	133	S		
16																					
17		116			123	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	134	S		
18		43			0	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	34	F		
19		187			148	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	167	B		
20		131			123	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	3	4	139	S		
21																					
23		123			0	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	51	F		
24		161			80	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	3	4	123	S		
25		100			100	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	104	S		
26		127			60	4	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	3	95	S		
27		185			90	5	5	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	127	S		
28		184			161	5	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	161	B		
29																					
O(A) Orientador(a) Educativo(a),				O(A) Professor(a),										Data: 4 de abril de 2014							

ANEXO XII – Proposta de Classificação Modelar, Módulo 7



PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO MODULAR
3.º A - TGEI
8.º MOMENTO DE AVALIAÇÃO
Avaliação Regular

2.º PERÍODO
MÓDULO 7
ANO LETIVO 2013/2014
TRIÊNIO 2011/2014

INGLÊS	César Miguel Jorge Moreira
---------------	-----------------------------------

N.º	Nome	Proposta		Alteração		Rubrica (nas alterações)
		Númérica	Extenso	Númérica	Extenso	
1		14	Catorze			
2		16	Dezasseis			
3		15	Quinze			
4		10	Dez			
5		16	Dezasseis			
6		15	Quinze			
7		14	Catorze			
8						
9		15	Quinze			
10						
11		15	Quinze			
12						
13		11	Onze			
14						
15		14	Catorze			
16						
17		14	Catorze			
18		10	Dez			
19		17	Dezassete			
20		15	Quinze			
21						
23		12	Doze			
24		14	Catorze			
25		10	Dez			
26		10	Dez			
27		12	Doze			
28		15	Quinze			
29						

Classificações	a)	b)	e)	10 a 14	15 a 17	18 a 20
	0	0	0	12	9	0
	0,00%	0,00%	0,00%	57,14%	42,86%	0,00%
	0,00%		100,00%			

Acrónimos

- a) O Aluno não realizou o módulo. A sua conclusão está dependente da realização de exame nas condições previstas no regulamento.
b) O Aluno não realizou o módulo. A sua conclusão está dependente do cumprimento do plano de horas de formação.
e) O Aluno realizou o módulo tendo a respetiva equivalência.

O(A) Orientador(a) Educativo(a),	O(A) Professor(a),	Data
		10 de abril de 2014

ANEXO XIII – Proposta de Classificação Modelar, Módulo 8



PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO MODULAR
3.º A - TGEI
8.º MOMENTO DE AVALIAÇÃO
Avaliação Regular

2.º PERÍODO
MÓDULO 8
ANO LETIVO 2013/2014
TRIÉNIO 2011/2014

INGLÊS	César Miguel Jorge Moreira
---------------	-----------------------------------

N.º	Nome	Proposta		Alteração		Rubrica (nas alterações)
		Númérica	Extenso	Númérica	Extenso	
1		15	Quinze			
2		13	Treze			
3		14	Catorze			
4		a)				
5		15	Quinze			
6		15	Quinze			
7		10	Dez			
8						
9		13	Treze			
10						
11		13	Treze			
12						
13		14	Catorze			
14						
15		13	Treze			
16						
17		13	Treze			
18		a)				
19		17	Dezassete			
20		14	Catorze			
21						
23		a)				
24		12	Doze			
25		10	Dez			
26		10	Dez			
27		13	Treze			
28		16	Dezasseis			
29						

Classificações	a)	b)	e)	10 a 14	15 a 17	18 a 20
	3	0	0	13	5	0
	14,29%	0,00%	0,00%	61,90%	23,81%	0,00%
	14,29%			85,71%		

Acrónimos

- a) O Aluno não realizou o módulo. A sua conclusão está dependente da realização de exame nas condições previstas no regulamento.
b) O Aluno não realizou o módulo. A sua conclusão está dependente do cumprimento do plano de horas de formação.
e) O Aluno realizou o módulo tendo a respetiva equivalência.

O(A) Orientador(a) Educativo(a),	O(A) Professor(a),	Data
		10 de abril de 2014

ANEXO XIV – *Layout* do blogue e do fórum



Figura 15 - Blogue

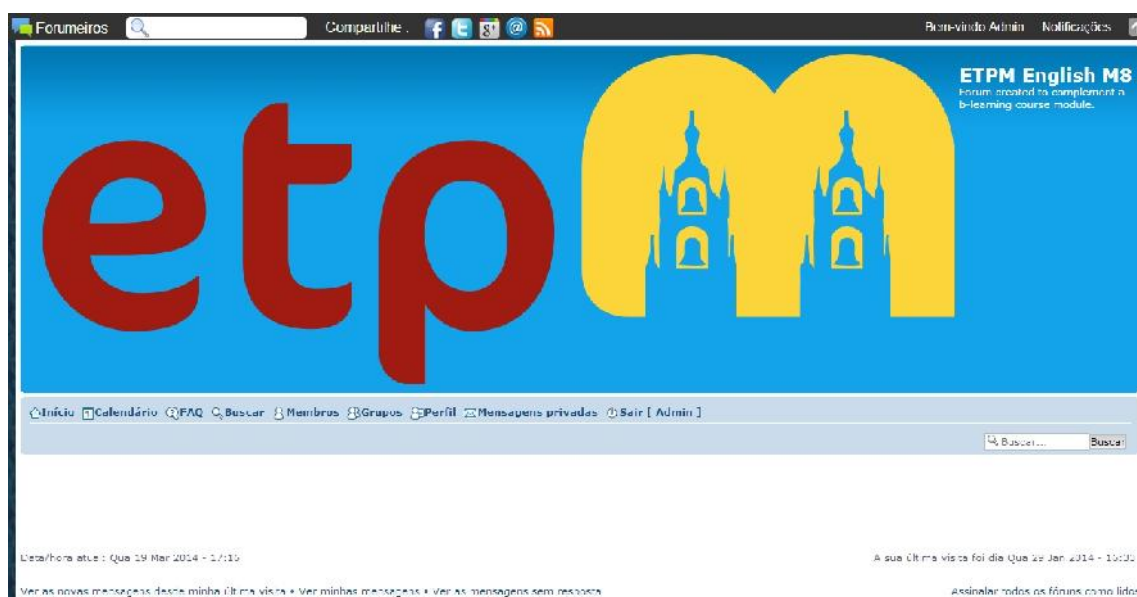


Figura 16 - Fórum